

Kari Väyrynen

Der Prozeß der Bildung
und Erziehung im finnischen
Hegelianismus

Societas Historica Finlandiae
Suomen Historiallinen Seura
Finska Historiska Samfundet

Studia Historica 42

Kari Väyrynen

Der Prozeß der Bildung
und Erziehung im finnischen
Hegelianismus

SHS / Helsinki / 1992

Einbandgestaltung: Rauno Endén

Titelbild: Die Schule von Steuerman Granberg. Museovirasto.

Die vorliegende Dissertation ist mit Erlaubnis der Humanistischen Fakultät der Universität Oulu vom 10. Oktober 1991 in der Studia Historica-Serie der Finnischen Historischen Gesellschaft veröffentlicht worden.

ISSN 0081-6493

ISBN 951-8915-53-9

Tammer-Paino Oy

Tampere 1992

VORWORT

Meine Untersuchung begann ich eigentlich schon am Ende meiner Studienzeit in Jyväskylä 1979, als Juhani Suortti und Esa Konttinen vorschlugen, die Pädagogik eines finnischen Hegelianers, Z.J. Cleve zu untersuchen. Diese Idee basierte letzten Endes auf der in Jyväskylä damals regen Diskussion über die Aufgaben der Universität. Man wollte in Finnland die Universität in eine betont berufliche Richtung reformieren, und besonders die Philosophen in Jyväskylä verteidigten gegen diese Reformbestrebungen die klassische deutsche Idee der Bildungsuniversität. Lic. Phil. Matti Juntunen (+) spielte in dieser Diskussion eine zentrale Rolle und ihm verdanke ich mein schon damals entstandenes Interesse an der Philosophie Hegels. Auch Professor Reijo Wilenius, der in Jyväskylä Vorlesungen über J.V. Snellman hielt, lic. Lauri Mehtonen und lic. Esa Sironen waren in dieser Zeit von Bedeutung für mein erwachendes Interesse an Dialektik. Diese Diskussionen motivierten mich, die mir zuerst ziemlich fremde Thematik der Pädagogik ernst zu nehmen. Auch die anregenden Diskussionen mit den Studenten, Eero Ojanen, Toivo Salonen u.a. waren wichtig.

Cleve war also der erste Forschungsgegenstand, der mich in die pädagogische Problematik einführte. Als ich dann bald an die Universität Oulu ging, schlug Juha Manninen, Professor für Ideen- und Wissenschaftsgeschichte, vor, die Tradition des finnischen Hegelianismus hinsichtlich der pädagogischen Thematik umfassender zu untersuchen. Schon bald zeigte sich die große Bedeutung dieser kaum geforschten Tradition für die Geschichte der Pädagogik. Besonders Professor Manninen hat meine Arbeit unterstützt und viele wertvolle Hinweise gegeben. Auch die Zusammenarbeit mit der Redaktion von J.V. Snellmans Gesammelten Schriften, vor allem Dozent Kari Selen und lic. Tuija Pulkkinen, war sehr fruchtbar. Für systematische pädagogische Diskussionen danke ich auch den Forschern des pädagogischen Instituts an der Universität Oulu, vor allem Dr. Pauli Siljander und lic. Seppo Saanio.

Professor Juha Manninen, Professor Juhani Suortti, Professor Reijo Wilenius, Dozent Martin Kusch und Dr. Pauli Siljander haben mein Manuskript in verschiedenen Phasen kritisch kommentiert – ich danke allen für wesentliche Anregungen. Sprachlich haben meine Arbeit betreut Gottfried Effe, der mein deutsches Manuskript korrigiert hat, meine Frau Armi, die meine Fragen zur deutschen Sprache im Lauf der Arbeit geduldig beantwortet hat sowie Dozent Unto Paananen, der meine Übersetzungen aus dem Lateinischen korrigiert hat. Eila Kortet danke ich für die Hilfe bei der Vorbereitung zum Druck. Der Gesellschaft Suomen Historiallinen Seura danke ich für die Publikation meiner Arbeit. Finanziell haben die Stipendien der Finnischen Akademie, der Universität Jyväskylän, Emil Aaltonen Stiftung und die Stiftung Suomen Kulttuurirahasto meine Arbeit unterstützt. Schließlich danke ich meine Familie, Armi, Jouni und Jukka für ihre geistige Unterstützung.

INHALT:

WORWORT	5
I EINLEITUNG	9
a) Traditionen der dialektischen Pädagogik	9
b) Das pädagogische Denken Hegels und die Stellung der Pädagogik im Hegelianismus	13
c) Der finnische Hegelianismus als pädagogische Tradition .	16
d) Zur Methode der Auslegung	18
II DIE ENTSTEHUNG DER PÄDAGOGISCHEN PROBLEMATIK IM FRÜHEN FINNISCHEN HEGELIANISMUS	23
1. Der dynamische Bildungsidealismus von J.J. Tengström als eine Grundlegung der pädagogischen Problematik	27
a) Sein Leben und philosophischer Standpunkt	27
b) Tengströms Philosophie der nationalen Bildung und die Systemidee der Pädagogik	34
c) Gedanken über die akademischen Studien und Untersuchung: die Dialektik der Vielseitigkeit und Begrenzung	54
d) Über die Bedeutung Tengströms	60
2. A.A. Laurell als pädagogischer Denker	62
a) Die philosophische und theologische Position Laurells . .	62
b) Die Interessenlehre als eine Grundlegung der Pädagogik: die Grundthesen der früheren Konzeption Laurells	72
c) Die anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der allgemeinen Bildung	83
d) Die Dialektik der Erkenntnisformen und das Problem einer pädagogisch relevanten Form	92

e) Zur Bedeutung der pädagogischen Thesen Laurells	103
3. Dialektische Aspekte in der Pädagogik von J.H. Avellan	105
III DIE NATIONALE BILDUNGSPHILOSOPHIE J.V. SNELLMANS UND DIE GRUNDLAGEN DER ERZIEHUNG	113
1. Die Bedeutung Snellmans als Denker und die Stellung der pädagogischen Problematik in seiner Philosophie	116
2. Die Hegelkritik Snellmans und das Problem der absoluten Persönlichkeit	119
3. Die Dialektik der Tradition und des vernünftigen Wissens: die erkenntnistheoretische Grundlegung der pädagogischen Problematik	138
4. Der Bildungsbegriff als ein dialektisches Entwicklungsprinzip und das pädagogische Ideal der 'wirklichen Bildung'	147
5. Snellmans Philosophie der Erziehungsinstitutionen	160
a) Die Erziehung in der Familie und die Zivilisation der Familie	163
b) Die Erziehung und der Unterricht in der Schule	183
c) Die Bestimmung der Volksschule	194
6. Zusammenfassung: die geschichtliche und systematische Bedeutung von Snellmans Analyse des pädagogischen Prozesses	205
IV DIE PHILOSOPHIE DER SCHULE VON Z.J. CLEVE	213
1. Leben und Werk Z.J. Cleves	215
2. Der philosophische Standpunkt Cleves	221
3. Die anthropologischen Voraussetzungen der Erziehung: über das Verhältnis von Natur und Kultur	229
4. Grundbestimmungen der Schule als Bildungsinstitution	240
5. Die Struktur des Lehrplans und das persönliche Wissen	254
6. Die gesellschaftliche Arbeit und die Autonomie der Schule	267
V J.J.F. PERANDER: HEGEL, HERBART UND DIE BILDUNGSIDEALE DER KLASSISCHEN ANTIKE	278
VI ZUM SCHLUß: DIE EMPIRISCHE WENDE DER PÄDAGOGIK UND DIE BEDEUTUNG DES HEGELIANISMUS	293
LITERATURVERZEICHNIS	298
PERSONENREGISTER	309

I Einleitung

a) Traditionen der dialektischen Pädagogik

Das pädagogische Denken im finnischen Hegelianismus ist eine von den wenigen Traditionen, in denen dialektische Denkweise und pädagogische Problematik eine systematische Einheit erreichen. Obwohl das erste große pädagogische System, die Pädagogik Platons, diese Einheit als Dialogpädagogik stiftete und wichtige dialektische Aspekte des pädagogischen Prozesses hervorhob, haben dialektische Denkmodelle nur wenig Einfluß auf das pädagogische Denken gehabt. Vor Rousseau war die Pädagogik zu sehr praktisch orientiert – kritische und dynamische Aspekte kommen nur selten vor. Auch in der Philosophie war eigentlich der klassische deutsche Idealismus die zentrale theoretische Voraussetzung für diese kritische Wende. Dafür ist die Philosophie Hegels nach Platon wirklich die erste, in der auf die widersprüchlichen Aspekte des menschlichen Bildungsprozesses systematisch und auch auf pädagogisch relevante Weise hingewiesen wird. Vor Hegel betont man nur selten die pädagogische Bedeutung der Dialektik: z.B. Melancthon betont die Bedeutung der Dialektik und Rhetorik, aber sieht die Bedeutung der letzteren für die Pädagogik als wichtiger an.¹ Eigentlich erst Schiller hat ein systematisches Interesse an den wesentlichen Widersprüchen des Bildungsprozesses; aber erst Hegel hebt alle zentralen Aspekte hervor. Besonders seine dialektische Analyse der Institutionen der Gesellschaft ist eine fruchtbare Quelle auch für das pädagogische Denken.

Diese fehlende Vermittlung der modernen Dialektik und der Erziehung hat auch das allgemeine philosophische und pädagogische Bewußtsein

1 Ballauf – Schaller II, S. 56–57, 63–65.

beherrscht. In der Geschichte der Pädagogik hat man bis in unsere Zeit das Denken Hegels oder des Hegelianismus pädagogisch für nicht sehr bedeutend gehalten.² In der Philosophie ist die Situation mit der neuesten Hegel-Renaissance doch besser geworden – aber noch ist die Pädagogik kein zentrales Problem für das dialektische Denken. Die zentrale Ursache für diese Ignoranz ist sicherlich noch heute der Mangel an Information – die Pädagogik hatte keine einfach unterscheidbare Stellung im 'System' Hegels und auch keine unmittelbaren großen Traditionen seiner Schüler auf diesem Gebiet, wie z.B. das pädagogische Denken Herbarts. In Deutschland blieben so die 'hegelianischen' pädagogischen Arbeiten von K. Rosenkranz, G. Thaulow und den Brüdern A. und F. Kapp unbedeutend für die Entwicklung des pädagogischen Denkens und konnten keine geschichtlich wichtige Alternative für den Herbartianismus bilden. Nur in Finnland bildete der Hegelianismus eine kraftvolle pädagogische Tradition, die über vierzig Jahre (etwa 1830–1880) sowohl die theoretische und praktische Arbeit auf diesem Gebiet herrschte. Die finnische Tradition hatte aber keine internationale Wirkung und wurde schließlich vom Herbartianismus verdrängt. Die Tradition des Hegelianismus blieb in der finnischen pädagogischen und philosophischen Forschung bis nach den 1970er Jahren ohne eine sachlich angemessene theoretische Verständigung, weil die positivistische Erziehungswissenschaft geschichtlich erst im Herbartianismus eine anerkennbare Vorstufe der 'wissenschaftlichen Pädagogik' sah und dem Hegelianismus als einer 'spekulativen' und 'metaphysischen' Tradition keine wissenschaftliche Relevanz zuerkannte.

Auch in Deutschland findet man eigentlich erst von Dilthey an eine bedeutende, dialektisch orientierte pädagogische Tradition. Das Denken Hegels hatte einen direkten Einfluß schon auf Dilthey und wurde pädagogisch wichtig bei seinen Schülern H. Nohl und T. Litt. Diese Schule (zu der man auch u.a. E. Spranger, W. Flitner und W. Klafki zählen kann) orientierte sich besonders an einer lebensphilosophischen und geisteswissenschaftlichen Begründung der Pädagogik und folgte so Diltheys programmatischen Ansätzen. Diese Besonderheiten von Diltheys Denken bestimmten auch weitgehend die Interpretationsbasis für die dialektischen

2 Das bestätigt sich, wenn man zentrale Monographien über die Geschichte der Pädagogik anschaut: Moog, der selbst Hegel erforscht hatte und die Renaissance des Hegelschen Denkens in der Dilthey-Schule für eine für das pädagogische Denken fruchtbar hielt, urteilt positiv, aber sehr kurz (S. 328–335, vgl. auch über Litt, *ibid.*, S. 531–534). Eine dogmatisch marxistische Geschichte betont den Konservatismus Hegels und hält ihn pädagogisch für nicht fruchtbar (Günther u.a., S. 222–224). Ballauf – Schaller (II, S. 524–528) betont noch einseitiger als Moog (und zu platonistisch interpretierend) nur die Bedeutung des Hegelschen Bildungsbegriffs.

Aspekte der Pädagogik – besonders die Auffassung über die 'pädagogischen Grundantinomien' und ihre Lösungsmöglichkeiten (diese 'antinomische' Verfahrensweise ist neukantianisch gefärbt). Die Perspektiven der 'Vermittlung' oder 'Aufhebung' der Antinomien blieben weitgehend in den Grenzen von Dilthey: z.B. 'das Leben' akzeptierte man unproblematisch als eine Lösungsbasis für die zentralen Antinomien. Die Dilthey-Schule entwickelte jedoch die dialektische Pädagogik in vieler Hinsicht weiter und bildet so einen interessanten systematischen Diskussionspol, wenn man die Bedeutung des finnischen Hegelianismus analytisch messen will.³

Das Denken Hegels und die Traditionen der Dialektik überhaupt sind natürlich für die marxistische Philosophie grundlegend. Im modernen Marxismus hat sich ein tieferes und vielseitigeres Verständnis z.B. über die Bedeutung des deutschen Idealismus als Ganzes für ein tieferes Verständnis der marxistischen Philosophie entwickelt. Dieser lebendige Kontakt mit der Tradition hat aber noch nicht das pädagogische Denken durchdrungen. Noch immer ist die Hauptbedeutung des marxistischen Denkens in dieser Hinsicht eine ideologiekritische, idealistische und klassenideologische Trugschlüsse korrigierende. Jedoch gibt es viel 'materialistischen Inhalt', den man z.B. aus Hegels Denken noch heute für die marxistische Pädagogik hervorbringen könnte. Es ist in dieser Hinsicht bemerkenswert, daß im finnischen Hegelianismus viele realistische und materialistische Aspekte vorkommen und weiterentwickelt werden – doch ohne eine bewußte Anerkennung des materialistischen Standpunktes, weil man damals nur den mechanistischen oder anthropologischen (Feuerbach) Materialismus kannte. Der finnische Hegelianismus bildet so auch eine wertvolle Quelle für die materialistische Pädagogik, Psychologie und Philosophie.

Auf einzelne pädagogische Denker haben dialektische Gedankenmodelle, besonders das Denken Hegels, einen bedeutenden Einfluß gehabt. Z.B. John Dewey, vielleicht der einflußreichste moderne Erziehungsphilosoph, 'der Vater der progressiven Pädagogik' genannt, hatte einen positiven Kontakt mit dem Denken Hegels.⁴ Auch das Denken Piagets bezieht sich zum Teil auf interessante Weise auf Hegel.⁵ Diese vielleicht berühmtesten Beispiele zeigen hinreichend, daß es wichtige dialektische Motive im

3 Über die Dilthey-Schule Siljander (1987). Vrgl. auch Moog 3, S. 524–534, der selbst dieser Richtung nahe war und sie für wichtig für die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik ansah.

4 Ballauf – Schaller III, S. 645, 652.

5 Die Arbeiten Kesselerings.

modernen pädagogischen Denken gibt. Es gibt sie – aber noch heute ohne eine umfassende systematische Reflexion. Das ist eine wichtige systematische Ursache für gründlichere Untersuchungen der hegelianischen Pädagogik. Dialektische Gedankenmodelle können eine direkte theoretische und praktische Relevanz in geschichtlich konkretisierbaren Formen haben.

Man muß auch die allgemeine philosophische Relevanz der pädagogischen Reflexion in ihrer dialektischen Form betonen. In der modernen Philosophie kann man allgemein von einer 'Rehabilitierung der praktischen Philosophie' (nach dem gleichnamigen von M. Riedel herausgegebenen Buch) sprechen. Das bedeutet ein tieferes Verständnis der Philosophie, das aus wesentlichen modernen Quellen entspringt. Wittgenstein, Husserl, Heidegger, die Frankfurter Schule, Apel und Habermas, die jugoslawische Praxis-Gruppe usw. – das Primat der praktischen Philosophie (oder wenigstens ihre Gleichwertigkeit und Zusammenarbeit mit der theoretischen) hat viele neue Formen gefunden, die wesentlich die moderne Philosophie entwickelt und bestimmt haben. Pädagogische Motive kommen in dieser Wende zur praktischen Philosophie aber nur selten vor – nur bei Wittgenstein werden sie wichtig.⁶ Aber diese ganze Neuorientierung der modernen Philosophie macht im Prinzip das humanistische Erbe der Pädagogik – Paideia – zu einer neuen Herausforderung. Seine wesentliche Neubestimmung⁷ ist anhand dieser modernen Themen möglich geworden und kann auch allgemeine philosophische Bedeutung haben. Das dialektische Denken, das die etablierten Gegensätze zu problematisieren gelernt hat, hat auch pädagogisch relevante Vermittlungsformen entwickelt, durch die es auch konstruktiv modernes Denken weiterbringen kann. Z.B. die zentralen Themen Hegels, die Vermittlung von gesundem Menschenverstand und Philosophie, die Bildung durch und über die Entfremdung, die Entwicklung des Inneren durch das Äußere, des Subjektiven durch das Objektive usw. sind ernsthafte Modelle für eine kritische Reflexion der pädagogischen Praxis auch heute.⁸

Das pädagogische Motiv in der Philosophie ist kurz gesagt daher wichtig, daß es eine Gegentendenz für die 'philosophische Selbstentfremdung' (Feuerbach) bilden kann. Es kann also das alte sokratische Motiv

6 Seine Aussprüche über das Lernen sind nicht nur Exempel, sondern haben auch eine systematische Bedeutung für seine spätere Philosophie.

7 Das Problem der konkreten Kritik ist hier zentral. In Deutschland hat z.B. Klafki schon eine kritisch-emanzipatorische Pädagogik skizziert. Vgl. Siljander (1988), S. 132–205.

8 Vgl. Schmied – Kowarzik, der das Problem der Praxis für die Pädagogik mit Hilfe der dialektischen Traditionen diskutiert.

der Selbsterkenntnis frisch und als Mittelpunkt der Philosophie erhalten und auch die höchste Frage Kants, 'Was ist der Mensch?', in konkreten geschichtlichen Formen und praktisch relevanten Fragen aktualisieren. Die pädagogische Problematik vermittelt also anhand dieser zentralen Fragen oft isolierte und spezialisierte philosophische Themen gegenseitig: Erkenntnistheorie, Ethik, Wissenschaftstheorie, Gesellschaftsphilosophie usw. – alle diese sind notwendige Perspektiven, die eine systematisch orientierte Pädagogik konkretisieren muß. Konflikte und dynamische Betrachtungen kann man dabei nicht vermeiden: das zeigten schon die zentralen sokratischen Denkmodelle⁹ und diese Aspekte können noch tiefer durch die Dialektik Hegels entwickelt werden. Meine Untersuchung versucht diese theoretische Möglichkeit im Rahmen des konkreten historischen Materials zu erleuchten. Die konkretisierende Vermittlung theoretisch scheinbar voneinander unabhängiger philosophischer Disziplinen durch die Pädagogik produziert im finnischen Hegelianismus auch philosophisch interessante Resultate.

b) Das pädagogische Denken Hegels und die Stellung der Pädagogik im Hegelianismus

Was ist pädagogisch relevant im Denken Hegels? Seine direkten Äußerungen auf diesem Gebiet¹⁰ sind fragmentarisch und nicht theoretisch klar entwickelt. Neben diesen direkten Äußerungen muß man also auch seine Philosophie als Ganzen berücksichtigen. Schon der Grundcharakter seiner Philosophie ist pädagogisch höchst relevant: sie ist eine Lehre über die Entwicklung und Bildung des Menschen, seines Denkens, seiner Kultur und Gesellschaft.¹¹ Sie versucht die widersprüchliche Dynamik dieser Bereiche zu verstehen, sie nicht als fertige, ewig gleiche Strukturen zu erklären. Diese Grundhaltung ist pädagogisch fruchtbar, weil es in der Pädagogik sich primär um verschiedene, geschichtlich einzigartige Prozesse und ihre komplexen, widersprüchlichen Wechselwirkungen handelt. Das macht die Aufgabe der Pädagogik so schwer: man sollte in ihr nicht

9 Z.B. das Prinzip des Nichtwissens, die Dynamik und perspektivische Offenheit des Dialogs, die Vermittlung des Wissens in der Idee des Guten.

10 Die Nürnberger Schriften, besonders seine Gymnasialreden und Gutachten als Rektor, Werke 4.

11 Dasselbe Problem ist auch für die Skizzierung der marxistischen Pädagogik typisch: den Ausgangspunkt bilden einerseits die unmittelbar Erziehung und Bildung betreffenden Äußerungen von Marx und andererseits seine Philosophie und politische Ökonomie, die für die Pädagogik fruchtbare Kategorien enthalten. Vrgl. Ballauf – Schaller 3, S. 593.

irgendwelche fertige Formen annehmen, sondern sowohl das Kind, den Lehrer, den Lehrinhalt und die Bildungsinstitutionen (die Familie, die Schule, die Gesellschaft u.a.) als offene, bildungs- und besserungsfähige Prozesse betrachten, um nicht die pädagogischen Möglichkeiten zu verschmälern.

Das Denken Hegels hat gezeigt, daß man rational solche komplexe Prozesse verstehen kann. Schon seine erste große Untersuchung, die *Phänomenologie des Geistes*, entwickelt eine komplexe Bildungslehre über die 'Erfahrung des Bewußtseins'¹², die alle wesentlichen Aspekten des menschlichen Daseins in ihrer dynamischen Wechselwirkung zu betrachten versucht. Auch alle seine späteren Arbeiten folgen diesem systematischen Modell vom Abstrakten zum Konkreten: man darf nicht die prozessuellen Totalitäten der Wirklichkeit auf statische Identitäten reduzieren. Wenn man das tut, vergißt man den modalischen Spielraum der menschlichen Wirklichkeit. Das dialektische Denken will so auch die Dimension der Möglichkeiten als ein wesentliches Element des Wirklichen erhalten. Dynamische Prozesse werden nicht angemessen – geschichtlich – verstanden ohne diese innere Spannung, immanenten Widersprüche. Die pädagogische Tätigkeit ist nicht frei von dieser Geschichtlichkeit und sie muß sich ihrer Bedeutung bewußt werden. Sonst nimmt sie das Existierende als 'gegeben' hin und verliert ihre kritischen Möglichkeiten. Die Dialektik Hegels kann in dieser Hinsicht fruchtbar für eine kritische Pädagogik werden. Diese kritischen Dimensionen des pädagogischen Denkens werden noch konkreter als bei Hegel selbst im finnischen Hegelianismus entwickelt.

So ist schon die Grundlage der Dialektik Hegels pädagogisch fruchtbar, ein ernst zu nehmendes Modell für die Pädagogik als Wissenschaft. Aber es gibt auch viele konkrete, inhaltliche Themen bei Hegel, die direkt die Grundbegriffe der Pädagogik betreffen. Der Begriff der Bildung, die Betrachtung der Bildungsinstitutionen, die Struktur des Lehrplans, die Vermittlung von Tradition und Gegenwart usw. sind von Hegel direkt analysiert. Er verfaßte aber keine systematische Pädagogik¹³ und so bleiben seine konkreten Analysen zum Teil fragmentarisch. Daher ist seine Philosophie als Ganzes eine wichtigere Quelle für das pädagogische Denken –

12 *Phänomenologie des Geistes*, S. 78, vgl. S. 73: "Die Reihe seiner Gestaltungen, welche das Bewußtsein auf diesem Wege durchläuft, ist vielmehr die ausführliche Geschichte der *Bildung* des Bewußtseins selbst zur Wissenschaft".

13 Obwohl er einen Plan der 'Staatspädagogik' hatte, Rosenkranz (1977), S. 254; Pöggeler (1980, S. 256) sagt, daß ein kurzer Plan erhalten geblieben ist, aber noch nicht publiziert.

und noch heute ist diese Quelle nicht erschöpft worden.¹⁴

Diese vielseitige pädagogische Relevanz der Philosophie und Dialektik Hegels wurde auch nicht bei seinen unmittelbaren Schülern systematisch entwickelt. In Deutschland war wahrscheinlich nur Thaulow sich umfassend dieser Relevanz bewußt,¹⁵ konnte aber keine bedeutsamen theoretischen Schlußfolgerungen aus seiner Sammlungsarbeit ziehen. Auch Rosenkranz bemerkte das pädagogische Motiv im Denken Hegels¹⁶ und sein Buch *Die Pädagogik als System* (1848) versucht, dieses Motiv selbstständig zu entwickeln. Das Resultat wird aber nicht sehr überzeugend: man kann leicht nachweisen, daß er nicht die wesentlichsten und fruchtbarsten Einsichten Hegels auf diesem Gebiet verstanden hat.¹⁷ Der finnische Hegelianismus erweitert wesentlich diese Perspektiven der unmittelbaren Hegelschule und kann das Erbe Hegels in dieser Hinsicht vielseitiger weiterentwickeln.

International, im gesamten Hegelianismus, entwickelt sich ein sachgemäßes Verständnis dieser Problematik erst in 20. Jahrhundert. Der Hegelianismus des 19. Jahrhunderts blieb auch in den USA, in England, Russland und Italien (um nur die bedeutendsten Traditionen zu nennen) bei diesem Problemkomplex folgenlos.¹⁸ Erst die neuere Hegelforschung¹⁹ hat die Vielseitigkeit und Tragweite dieser Problematik nachgewiesen. Jedoch ist die Forschung in diesem Bereich noch in den Anfängen. Sie hat noch nicht die ganze Fülle pädagogisch relevanter Motive im Denken Hegels aufgeklärt. Die Entwicklung in diese Richtung ist im älteren Hegelianismus am weitesten im finnischen Hegelianismus gegangen. Dafür ist es auch für die modernen Interpretatoren der Pädagogik Hegels (und der dialektischen Pädagogik überhaupt) lehrreich, diese pädagogische Tradition zu kennen.

Diese dialektische Grundlegung der Pädagogik hat auch eine große

14 Früher betonte man besonders die Bedeutung seiner Geistesphilosophie und seines Bildungsbegriffs für die Pädagogik (z.B. Nicolin). Erst Krautkrämer bezieht die Pädagogik Hegels auf seine Gesellschaftsphilosophie konkret. Diese fruchtbare Beziehung hob auch ich hervor (Väyrynen 1986). Es gibt aber auch andere pädagogisch relevante Vermittlungen (z.B. die erkenntnistheoretische Problematik) die noch nicht umfassend analysiert sind.

15 Er sammelte die pädagogischen Gedanken Hegels und betonte dabei vor allem die pädagogisch relevanten Sektionen seiner Philosophie überhaupt.

16 Vgl. *Hegels Leben*, S. 178–180.

17 Ich vergleiche später seine Ansichten z.B. mit Snellman.

18 Vgl. *Hegel – Bibliographie*; Ballauf – Schaller, die eine sehr gründliche internationale Geschichte der Pädagogik ist, nennt nur den deutschen Hegelianismus als eine pädagogische Schule.

19 Die besten Monographien sind Nicolin, Schmidt und Krautkrämer, wichtig ist auch der Artikel Pöggelers (1980).

aktuelle Bedeutung für die Pädagogik als Wissenschaft. Sie versteht die Pädagogik als eine kritische, zukunftsorientierte Gesellschafts- und Kulturwissenschaft. Sie fordert also implizit eine Befreiung der Pädagogik von den sozialtechnologischen Zwängen und kann vielleicht auch positive Modelle an die Stelle des analytischen Empirismus zu entwickeln helfen. Auch für die Ziele der Erziehung stellt der Hegelianismus eine eigenständige ethische Alternative dar, die das gesellschaftliche Moment und seine Dynamik konkret berücksichtigt. Diese wissenschaftstheoretischen Aspekte werde ich jedoch nicht genauer behandeln: ihre systematische erziehungsphilosophische Diskussion ist eine andere Aufgabe.

c) Der finnische Hegelianismus als pädagogische Tradition

Die Stellung der Pädagogik bei Hegel und im Hegelianismus war also problematisch: diese Wissenschaft hatte keine systemimmanente Stellung im Denken Hegels und sie war auch kein zentrales Forschungsthema bei seinen unmittelbaren Schülern. Thaulow und Rosenkranz waren also die einzigen Ausnahmen. International gesehen war so der finnische Hegelianismus die einzige Tradition, in der die Pädagogik ein zentrales Forschungsthema wurde. Auch sachlich wurde in Finnland die dialektische Pädagogik weiter als z.B. bei Thaulow und Rosenkranz entwickelt. Daher kann man ohne Übertreibung von einer relativ selbstständigen Grundlegung der dialektischen Pädagogik im finnischen Hegelianismus sprechen: alle zentralen Fragen dieser Wissenschaft werden dialektisch entwickelt. Auch die Stellung zu Hegel wird mit der Zeit selbstständiger oder sogar explizit kritisch: es gab ja keine fertigen Systemzwänge auf diesem Gebiet.

Der finnische Hegelianismus war von Anfang an auch eine starke kulturpolitische und nationale Bewegung, die wichtige Voraussetzungen für die kulturelle und politische Selbstständigkeit Finnlands schuf. Besonders J.J. Tengström und sein Schüler, J.V. Snellman – die wichtigste Gestalt der finnischen nationalen Bewegung vor der staatlichen Selbstständigkeit 1917 – waren einflußreich. Der Hegelianismus bestimmte zum Teil auch die Schulpolitik. Neben Snellman war Z.J. Cleve auf diesem Gebiet tätig: er war ein zentraler Verwirklicher vieler schulpolitischer Reformen.²⁰

20 Jedoch wird noch heute U. Cygnaeus übertrieben als 'der Vater der finnischen Volksschule' gepriesen. Diese Auffassung bestätigte sich hauptsächlich in der Periode des späteren Herbartianismus und ist erklärbar sowohl aus theoretischen als auch aus politischen Gründen. Cygnaeus war empiristisch orientiert und nicht radikal national, wie Snellman und Cleve.

Diese nationale Dimension war eine wichtige Ursache für die Erhebung der pädagogischen Problematik zu einem der wichtigsten theoretischen und praktischen Themen bei der Grundlegung und Bestimmung der nationalen Identität Finnlands. Die zentrale Frage der nationalen Bildung und Kultur war von Anfang an der praktische Grund, der die Pädagogik in Finnland zu einer wichtigen theoretischen Frage hervorhob. Besonders für J.J. Tengström und J.V. Snellman war diese nationale Aufgabe zentral: bei ihnen bestimmt sich die pädagogische Frage durch die Themen der Volksbildung, Demokratie, Voraussetzungen der nationalen Kulturautonomie, Bildung der nationalen Traditionen, internationalen Bildungskontakte usw. So wird die Pädagogik von Anfang an kein nur abstrakt theoretisches Forschungsfeld sondern eine wesentliche praktische Voraussetzung der nationalen Bildung und des gesellschaftlichen und kulturellen Fortschritts. Diese Betrachtungsweise, die die konkreten gesellschaftlich-geschichtlichen und kulturellen Bindungen der Pädagogik unterstreicht, ist für die finnische Tradition auch theoretisch bezeichnend.

Theoretisch betrachtet benutzte die finnische Tradition nicht nur die systematischen Einsichten Hegels sondern entwickelte seine pädagogischen Lehren auch in der Diskussion mit anderen Traditionen. Man kann grob drei Phasen unterscheiden: erstens Tengström, A.A. Laurell und J.H. Avellan (um 1820–1840), bei denen neben Hegel auch die früheren deutschen Idealisten, Kant, Jacobi, Fichte und Schelling bestimmend sind und die sich in der Pädagogik auch auf den Neuhumanismus stützten (vor allem Herder, Schiller und Niethammer). Zweitens Snellman, der in Finnland vielleicht den 'reinsten' Hegelianismus repräsentiert, obwohl er besonders als Professor (um 1860) neben Hegel auch die materialistischen und empiristischen Lehren umfassend diskutiert. Letztlich haben Cleve und J.J.F. Perander (um 1860–1885) neben Hegel starke Einflüsse von Herbart und seiner Schule, aber auch von neuesten Richtungen (bes. Perander diskutiert die Lehren von J.S. Mill, E. Spencer und Ed. von Hartmann). Jedoch nur Laurell und Perander distanzieren sich im Lauf ihrer theoretischen Entwicklung so viel von Hegel, daß es problematisch wird, sie für Hegelianer zu halten. Das Verhältnis zu Hegel war überhaupt ziemlich frei: man kann nicht von einer dogmatischen Schule sprechen.

Diese umfangreichen Kontakte mit anderen Traditionen bedeuten jedoch nicht, daß der finnische Hegelianismus sich zu einer bedeutenden Hegelkritik erlangen hätte, wie die 'Hegelsche Linke' in Deutschland. Von den bedeutenden finnischen Philosophen hatte nur W. Bolin ein positives Verhältnis zu Feuerbach: alle anderen blieben im Prinzip dem Idealismus treu und kritisierten auch scharf materialistische Auslegungen. Dieses Unverständnis der radikalsten Hegelkritik ist ein zentraler theoreti-

scher Mangel der finnischen Tradition: jedoch nicht so sehr in der Pädagogik als vielmehr in der Philosophie. In der Pädagogik gab es ja keine vorherrschende Systematik und so konnten die realistischen (obwohl nicht eigentlich materialistischen) Tendenzen und Inhalte vielleicht leichter die idealistischen Voraussetzungen durchbrechen. Das werden wir auch bei den reinsten Hegelianern, Snellman und Cleve, sehen können. Es gab natürlich – unter der russischen Herrschaft und Zensur – auch starke politische Hindernisse für die Entstehung einer materialistischen Kritik.

Der finnische Hegelianismus ist in der Forschung ein noch ziemlich unbekanntes Gebiet. Nur zu Snellman gibt es eine umfassendere Forschungstradition – die anderen Hegelianer sind ziemlich unbekannt. Über Cleve gibt es eine schlechte Dissertation aber kaum andere Untersuchungen.²¹ Über Tengström, Laurell und Perander gibt es nur einige Artikel. Noch mangelhafter ist die Forschungslage zur Pädagogik der Hegelianer – die zentralen Werke zur Geschichte der finnischen Pädagogik²² behandeln diese Phase nur oberflächlich und repetieren viele bekannte Fehldeutungen des hegelianischen Denkens. Die moderne Hegelforschung hat wesentlich tiefgehendere Möglichkeiten für eine korrekte Auslegung des hegelianischen Denkens überhaupt produziert und ermöglicht eine genauere Auslegung seiner pädagogischen Lehren. Ich werde auch ziemlich umfassend die philosophischen Grundideen der finnischen Hegelianer diskutieren, weil auch auf diesem Gebiet eine sachlichere Forschungstradition nach der internationalen Hegelrenaissance in Finnland erst begonnen hat.²³

d) Zur Methode der Auslegung

Bei einer Untersuchung, die neben systematischen Einsichten auch historische Zusammenhänge analysieren soll, Zusammenhänge, die größtenteils noch unerforscht sind, muß man mit einigen Worten das Problem der Vereinigung dieser systematischen und geschichtlichen Perspektiven analysieren. Besonders in der historischen Untersuchung hat man oft gedacht, daß man diese Perspektiven nicht vereinigen sollte, sondern die historischen 'Tatsachen' ohne systematische und theoretische Wertungen (d.h. ohne humanistische Kritik) 'objektiv' untersuchen könne. Diese im

21 Stenius – noch weniger bedeutend ist die Untersuchung von Böök. Es gibt keine neueren umfassenden Untersuchungen.

22 Sainio (1953) und (1957), Päiväsalo und Iisalo.

23 Vor allem in der Snellmanforschung (Manninen, Pulkkinen u.a.).

Grunde positivistische Auffassung kann ich nicht akzeptieren – besonders nicht in der philosophiegeschichtlichen Untersuchung, wo die 'Tatsachen' meistens verschieden auslegbar bleiben. Darum sind einige Worte zur Methode der geschichtlichen Auslegung in meiner Untersuchung vonnöten.

Besonders in der modernen Hermeneutik hat man wesentliche Einsichten in die Problematik der historischen Auslegung entwickelt. Um die für meine Untersuchung relevanten Positionen zu skizzieren, unterscheide ich vier Auslegungsperspektiven. Diese sind (a) die historisch beschreibende, positivistische 'Tatsachenforschung',²⁴ (b) die sog. 'Regelhermeneutik',²⁵ (c) die kritische, zur Wahrheitsfrage hin orientierte Hermeneutik²⁶ und (d) die existenzielle, nach der Daseinsweise des Menschen fragende Hermeneutik.²⁷

Die zwei ersten Alternativen halte ich für problematisch. Beide setzen eine übergeschichtliche Auslegungsposition voraus²⁸ und problematisieren nicht genug die Zeitgebundenheit und Horizontabhängigkeit aller Auslegung. Für fruchtbarere Positionen halte ich die zwei anderen. Sie sind im Grunde auch nicht gegensätzlich, weil sie die Wahrheit und den Menschen als einen dialektischen Prozeß verstehen, den die geschichtliche Auslegung immer besser verstehen kann. Diese Positionen betrachten verschiedene Auslegungspositionen nicht als absolut wahr, sondern anerkennen die Geschichtlichkeit der Wahrheit und Menschlichkeit. Sie interpretieren also die Geschichtlichkeit als einen offenen Prozeß, in dem man die Vergangenheit nicht abstrakt objektivieren darf. Sie verstehen die Zeitlichkeit kontinuierlich als einen dialektischen Prozeß, in dem die Vergan-

24 Die positivistische Geschichtsschreibung, die objektivistisch das Rankesche Prinzip "bloß zeigen, wie es eigentlich gewesen" auslegt und eine humanistische und philosophische Auslegung (die Ranke selbst nicht fremd war) nicht entwickelt.

25 Die vorkritische Hermeneutik von Grotius und Spinoza und die kanonischen Systeme der Aufklärung (Chladens, Meier), die allgemeine und überzeitliche Auslegungsprinzipien zu haben glaubten (Frank, S. 12–15).

26 Apel und Habermas haben Gadamer gegenüber eine solche Hermeneutik skizziert. Traditionell ist die marxistische Ideologiekritik ein bedeutendes Modell für eine solche Hermeneutik.

27 Vor allem Heidegger. Sein Schüler Gadamer betont auch stark diesen Aspekt (vgl. *Wahrheit und Methode*, Vorwort, S. XVIII). Auch die erkenntnisanthropologischen und transzendentalpragmatischen Dimensionen bei Apel und Habermas sind in dieser Hinsicht wichtige Konzeptionen.

28 Auch die "hartnäckige Positivität eines 'naiven' Historismus" stützt sich letztlich auf "die Anwendung der überlegenen Perspektive der Gegenwart auf alle Vergangenheit", wie Gadamer (S. 505) bemerkt. Daher kann man auch eine 'historische Rekonstruktion' von der 'rationalen Rekonstruktion' nicht eindeutig unterscheiden, wie man in der analytischen Philosophie versucht hat (vgl. Kusch).

genheit, die Gegenwart und die Zukunft einander in dem Prozeß des historischen Wissens problematisieren und weiterentwickeln. Diese Dreidimensionalität der Auslegung halte ich für eine wichtige Voraussetzung des tieferen Verstehens in den historischen Wissenschaften.

Diese Auffassung, die man in der modernen Hermeneutik findet, ist in der Tat schon im Hegelianismus repräsentiert. Deshalb ist es konsequent, diese moderne Auffassung zur Untersuchung des Hegelianismus zu benutzen und den Gedanken der prozessuellen Wirklichkeit in allen seinen Aspekten zu betonen. So kann man gemäß den eigenen Intentionen der dialektischen Philosophie eine dynamische Objektivität finden.

Ein zentraler Gedanke dieses Auslegungsprinzips ist der der kritischen Distanz. Man muß konsequent fragen, wie ist sie jetzt möglich? Die Kritik ist ein wesentlicher Bestandteil des Dialogs zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die Auslegung ist in der Geschichte der Philosophie niemals neutral und anonym, sondern sie fragt immer nach der Aktualität des Ausgelegten und so nach seiner geschichtlichen Wahrheit. Die Auslegung ist also ein Dialogverhältnis, das sowohl die Wahrheit seines eigenen Denkens und der ausgelegten Gedanken relativiert und die beiden weiterentwickelt.

Gadamer benutzte den Ausdruck des 'Klassischen' um den Wahrheitsgehalt der Auslegung zu konkretisieren.²⁹ Er betonte jedoch nicht genügend die wirkliche Dynamik des Klassischen, besonders seines kritischen Inhalts. Man muß hier schärfer zwischen 'geschichtlich Typischem' und immer aktuell bleibendem 'Klassischen' unterscheiden. Das Klassische in diesem Sinne hat eine spezifische Fähigkeit zur Traditionskritik – und so einen lebenden geschichtlichen Inhalt. Die kritische Aneignung bestimmter Traditionen orientiert sich immer an ihren 'klassischen' Aspekten. In diesem Sinne bedeutet das Klassische nicht eine unkritische Anerkennung schon autorisierter Traditionen, sondern ihre kritische Weiterentwicklung und das Suchen nach neuen, traditionell noch nicht anerkannten klassischen Inhalten. So werde ich auch den Hegelianismus zu interpretieren versuchen und daher wird in vielen Fragen eine weitere systematische Diskussion alter und neuer Gedankenmodelle notwendig. Nur so kann man den aktuellen klassischen Inhalt finden. Die philosophiegeschichtliche Auslegung orientiert sich so dialogisch und kritisch an der Wahrheit.

Diese kritische Hermeneutik muß besonders alle solchen Philosophien mitberücksichtigen, die gegenüber Hegel und dem Hegelianismus eine immanente Kritik entwickelt haben. So hat z.B. die marxistische Hegelkri-

29 Gadamer, S. 272–275.

tik in ihren verschiedenen Formen für meine Auslegungen in vielen Fragen eine wichtige Rolle und auch viele andere einzelnen Denker vor und nach Hegel haben dazu beigetragen, eine kritische Distanz zu ihm zu entwickeln. Es ist nicht fruchtbar, 'Hegelianismus' als solchen zu betreiben – z.B. Hegel nur zu 'buchstabieren', wie Gadamer einmal sagte.³⁰ Die großen Errungenschaften der modernen Philosophie lassen das nicht zu, wenn man konsequent die geschichtliche Wahrheit suchen will.

Das Problem der Pädagogik selbst erleichtert eine philosophische Neuorientierung, weil sie so schwer – d.h. konkret und vieldimensional – und praktisch ist. Die Pädagogik ist für ein abstraktes philosophisches Bewußtsein ein Marginalbereich, abstrakter Gedanken nicht fähig oder würdig (so könnte man die typischen Gedankengänge ironisieren), kategorial undifferenzierter oder sogar nicht differenzierbar. Und noch weiter ein praktischer Bereich, ein Bereich der Unmittelbarkeit und Intuition, natürlicher Gefühle und der Augenblicklichkeit. Das Problem selbst fordert also – positiv gesagt – eine dialektische Neuorientierung und eine umfassende Vermittlung verschiedener philosophischer Disziplinen, sowohl theoretischer als auch praktischer, subjektiver und objektiver. Pädagogische Problematik fordert also im Sinne der Dialektik systematisches Denken und in der Tat haben die Hegelianer versucht, ihre Grundlagen so zu bestimmen – und auch ohne Hegels eigene, 'absolute' Systemzwänge zu teilen. Dieses reale Problem führte zum Teil zu einer Betonung der realistischen und dynamischen Gedanken, die nicht dialektisch offene Probleme zu leicht 'versöhnten' zugunsten eines 'absoluten Wissens' oder 'absoluten Geistes'. Deshalb ist auch die kritische Aufgabe dieser Untersuchung mehr sachlich und inhaltlich betont, ohne die allgemeine und bekannte Kritik der 'absoluten Vermittlung' und 'Versöhnung' im Idealismus Hegels repetieren zu sollen.

Die Hauptsache meiner Untersuchung ist jedoch nicht die Entwicklung einer systematischen Kritik. Meine Arbeit ist stärker historisch orientiert, um die Grundideen und ihre Tragweite zu bestimmen. Eine systematische Kritik sollte auf einer umfassenderen erziehungsphilosophischen Grundlegung basieren, die den Rahmen dieser Arbeit überschreitet. Ich versuche jedoch auch einige Bemerkungen zur kritischen Neuorientierung und weiteren Entwicklungen einer dialektischen Pädagogik skizzenweise zu geben. Diese kritischen Kommentare sind aber hauptsächlich ergänzend und klärend – die pädagogischen Hauptprinzipien des Hegelianismus halte

30 Diese Gadamersche These nennt positiv Rohrs.

ich hauptsächlich für fruchtbar auch für das moderne pädagogische Denken.

Eine humanistische Auslegung setzt Kritik voraus. So orientiert sich die philosophiegeschichtliche Untersuchung am wahrhaften, immer sich erneuernden klassischen Inhalt. Das historische Material an sich ist zweitrangig. Nur wenn dieser bloß faktische historische Inhalt typische Illusionen, Konsequenzen und dogmatische Aspekte hervorhebt, werde ich auf ihn verweisen. Es gibt jedoch keine feste Grenze zwischen diesen zwei Bereichen und man muß sich für verschiedene interpretatorische Möglichkeiten offen halten. Das Klassische ist letztlich immer ein offenes Problem – neue, überraschende Momente können 'klassisch' werden.

II Die Entstehung der pädagogischen Problematik im frühen finnischen Hegelianismus

Die philosophische Entwicklung in Finnland am Anfang des 19. Jahrhunderts war vom deutschen Idealismus und Neuhumanismus bestimmt. Besonders der Einfluß Kants war bis um 1820 dominierend (die wichtigsten Kantianern waren F.M. Franzen, A.J. Lagus und G. Palander) und ziemlich schnell danach wurde das Denken Hegels die zentrale Quelle der philosophischen Beschäftigung (wenigstens am Ende der 20er Jahre). So kann man sagen, daß "wenn in Schweden die Ideen Fichtes und Schellings, oder ihnen nahe stehender Denker einen großen und langanhaltenden Einfluß hatten, gewannen diese Lehren in Finnland keine so große Bedeutung. Das System Hegels erreichte dagegen hier eine größere Bedeutung als in Schweden".¹ Wenn in Schweden besonders der Schellingianismus die bedeutendste Tradition wurde und der Hegelianismus sich nicht verwurzeln konnte, so war die Entwicklung in Finnland entgegengesetzt. Die Romantik wurde in der Philosophie keine bedeutende Strömung in Finnland und der finnische Hegelianismus bildete eine eigentümliche rationalistische Kontinuität mit der Aufklärung.² Derselbe Rationalismus und Rea-

1 Rein (1908), S. 293. Vrgl. Manninen (1986), S. 119–120.

2 Vrgl. vor allem Manninen (1986). Diese Kontinuität konstatierte schon J.V. Snellman in seinem Artikel über J.G. Porthan (der bedeutendste Repräsentant der Aufklärung in Finnland), dessen Wirkung sich bis nach J.J. Tengström und Snellmans eigener Zeit erstreckt. SA IX, S. 108–109.

lismus, den die finnische Aufklärung sowohl von der deutschen Aufklärungsphilosophie als auch englischen Erfahrungsphilosophie her bekam,³ blieb auch in unserem Hegelianismus ein wesentliches Merkmal. Schon J.J. Tengström und noch stärker J.V. Snellman setzten diese rationalistische Kontinuität fort, und besonders bei Snellman haben die romantischen Aspekte keine bemerkenswerte Stellung. Der wichtigste Romantiker Finnlands, A.I. Arwidsson, bleibt philosophiegeschichtlich eine unbedeutende Figur.⁴

Die Philosophie Kants kann man bekanntlich als eine Aufklärungsphilosophie auslegen.⁵ So wurde in Finnland das rationalistische und humanistische Wesen der Aufklärung schon früh durch den dominierenden Einfluß Kants weitergeführt und kritisch entwickelt. Das zeigen auch die frühesten Hegeluntersuchungen Finnlands, in denen kantianische Fragestellungen ihre Auflösungen durch Hegel erhalten (z.B. die Dissertationen von Sundwall). So kann man nur in der Wende von 1810–1820 eine kurze, hauptsächlich literäre romantische Phase absondern (man spricht über die 'Turkuer Romantik'). Diese hatte aber keine bemerkenswerte Wirkung in der Philosophie.⁶ Die Wirkung Fichtes und Schellings blieb weitgehend im Schatten Kants.

Der dritte besondere Zug, der den Übergang zum Hegelianismus in Finnland bezeichnet, war eine eigentümliche Vereinigung von Aufklärung und klassischem Humanismus. Dieses Motiv kennzeichnet schon H.G. Porthan.⁷ Wie Herder, betonte auch Porthan beim Begriff der Humanität die Bedeutung der nationalen Sprache und Dichtung.⁸ Von den Hegelianern setzte besonders J.J. Tengström diese Entwicklungstendenz fort: er

3 Schon der Wolffianismus des frühen 18. Jahrhunderts, der auch in Finnland eine bedeutende Schule bildete, hatte bedeutende 'aufklärerische' und kritische Aspekte, s. Rein (1908), S. 165–166; aus der englischen Aufklärungsphilosophie stützte man sich besonders auf Locke (ibid., S. 208–209). Der bedeutendste Aufklärungsphilosoph Finnlands, J.G. Porthan, stützte sich stärker auf die englische Tradition wie schon sein Lehrer Hassel (ibid., S. 219). Die radikalere französische Aufklärungsphilosophie gewann in Finnland keinen bedeutenden Einfluß. Es gab jedoch auch hier radikale Denker, vor allem A. Chydenius (1729–1803) und P. Forsskål (1732–1763).

4 Über Arwidsson s. Castren.

5 Vrgl. z.B. die berühmte Aussage von Marx über Kant als ein typischer Aufklärungsphilosoph. Bei Kant s. seine Artikel *Was ist Aufklärung*, in der die zentralen Grundprinzipien der Aufklärung, bes. die der vernünftigen Selbstbestimmung, klar hervortreten. Auch Hegel hat bedeutende Kontakte zur französischen Aufklärung (vgl. d'Hondt, Väyrynen (1987)).

6 Rein (1908) nennt nur F. Bergbom und den Arzt I. Hwasser, die keine bedeutenden Philosophen waren, S. 294–303.

7 Rein (1908), S. 219 – es gibt diese Verbindung eigentlich schon bei Porthans Lehrer, H. Hassel (ibid., S. 209–212).

8 Vrgl. Tengström (1836), S. 263.

untersuchte neben idealistischer Philosophie auch klassische Philologie und platonistische Philosophie und stützte sich auf die antiken Ideale der menschlichen Entwicklung. Zweitens betonte er die Bedeutung der Nationalität und Geschichte. In dieser Hinsicht gleicht sein Denken dem Denken Herders und Schillers. Er stützte sich auch direkt auf die Humanitätsidee der deutschen Klassik. Aber auch das romantische Programm Schellings, Philosophie und Philologie zu vereinen, hat sicherlich Bedeutung gehabt.⁹ Diese Entwicklungstendenz ist noch für J.J.F. Perander (50 Jahre später) typisch – aber man muß sich auch an sie erinnern, wenn man die pädagogischen Probleme der klassischen Lehrinhalte z.B. bei Snellman und Cleve untersucht.

Diese Kontinuität der Aufklärung, des Neuhumanismus und des Hegelianismus umschreibt grob die Entwicklung der finnischen Philosophie des frühen 19. Jahrhunderts.¹⁰ Vor Snellman mischen sich bei den frühen Hegelianern ziemlich bunt verschiedene idealistische Motive. Vor allem Kantische, Jacobische und Fichtesche Motive werden neben Hegelschen in den Dissertationen benutzt, offenbar ohne ein genaues Bewußtsein über die wesentlichen Unterschiede. Diese Undifferenziertheit beherrscht am längsten das Verhältnis Schelling – Hegel. Schelling war überhaupt neben Kant die wichtigste Quelle der jungen Philosophen um 1815–1825. Man stützte sich auf den jungen Schelling¹¹ und würdigte ihn *neben* Hegel als den Vollender der philosophischen Entwicklung. Bis nach den Vorlesungen Tengströms in den 30er Jahren werden die wesentlichen Unterschiede zwischen Schelling und Hegel nicht ganz klar. So kann man nur mit Vorbehalt vor diesen von einem reinen Hegelianismus sprechen. Neben Tengström sind diese Unklarheiten besonders bei A.A. Laurell für uns wichtig.

Auch die pädagogischen Diskussionen der Jahrhundertwende waren für die frühen Hegelianer von Bedeutung. Die pädagogische Bewegung Deutschlands um die Jahrhundertwende war ein Teil des allgemeinen Erwachens des nationalen, geschichtlichen und humanistischen Bewußt-

9 Schelling (1974, S. 40).

10 Besonders Manninen hat die Kontinuität der Aufklärung in seinen Arbeiten über den finnischen Hegelianismus hervorgehoben. Man muß aber die vermittelnde Rolle der deutschen Klassik und des Neuhumanismus und ihrer Kritik an einigen zentralen Zügen der Aufklärung (bes. das Nützlichkeitsdenken, die Ungeschichtlichkeit, die Unterschätzung der Nationalität) stärker betonen. Dieser Aspekt wird deutlicher bei Karkama (1989, S. 12–13, 257–258), wenn er bei Snellman die Bedeutung des Neuhumanismus als einer Synthese von Aufklärung und Romantik hervorhebt.

11 Seine Schriften *System des transzendentalen Idealismus* (1800) und *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* (1803) waren die wichtigsten Quellen.

seins. Das pädagogische Moment, das z.B. schon bei Herder und Kant wichtig war, kommt mit dieser allgemeinen Kulturwende nach Finnland. Besonders die Idee der Volksbildung und der allgemeinen Humanität als zentrales Ziel der Erziehung¹² werden aufgenommen. Die Hegelianer setzen dieses Ideengut fort und entwickeln es im Rahmen ihrer Philosophie kritisch weiter. Sie versuchen vor allem, dem allgemeinen Bildungsidealismus der Jahrhundertwende einen sowohl gesellschaftlich als erkenntnistheoretisch konkretisierbaren Inhalt zu geben.

Die einzelnen Klassiker der Pädagogik spielen im Vergleich mit dieser allgemeinen Bewegung eine untergeordnete Rolle. Am Ende des 18. Jahrhunderts erfolgte eine Wende im pädagogischen Denken Finnlands: die Neologie und der Neuhumanismus verdrängen das ökonomische und naturwissenschaftliche Motiv der Aufklärung.¹³ In der Pädagogik repräsentierten schon zum Teil Porthan, J. Tengström, J. Bonsdorff und J.H. Avellan diese neue Richtung. Porthan lehnte sich in seinen pädagogischen Vorlesungen noch stark an Locke an, aber auch Rousseau, Herder und der Neuhumanismus spielen bei ihm eine wichtige Rolle. Die Neologie gewann in der Pädagogik vor allem durch die Wirkung A.H. Niemeyers in Finnland an Einfluß. In der Theologie war J. Tengström ein Anhänger dieser Richtung. Nach der Jahrhundertwende wurde dann der Einfluß Kants und anderer Idealisten dominierend.¹⁴

Die Pädagogik Rousseaus und Pestalozzis fanden in Finnland um die Jahrhundertwende kaum einen Einfluß.¹⁵ Auch in der Pädagogik blieb die Bedeutung des deutschen Idealismus und Neuhumanismus maßgebend. Die Diskussion kreiste um die großen prinzipiellen Fragen: die nationale, gesellschaftliche und humanistische Bedeutung der Pädagogik war das zentrale Problem. Die technischen und individuellen Momente – die z.B. für Pestalozzi und Herbart zentral waren – fanden keinen bedeutenden Anklang. Natürlich war auch die schwache Stellung der Pädagogik in der Universität Finnlands eine wichtige Ursache dafür. Die erste Professur für Pädagogik wurde erst 1852 gegründet.

12 Diese Themen werden schon bei Herder gründlich entwickelt, Ballauf – Schaller II, S. 409–426.

13 Sainio (1957), S. 187–189.

14 Päivänsalo, S. 34–42. Über Niemeyer vgl. Sainio (1953), S. 23–25. Pärssinen (S. 219–222) nimmt an, daß er für die Schweden Geijer und Tegner bedeutend war. Ihre Gedanken über die Erziehung waren in Finnland um 1830 einflußreich.

15 Als Ausnahme muß man sagen, daß Pestalozzi auf E.G. Melartin schon 1812 einwirkte. Päivänsalo, S. 44–46.

1. Der dynamische Bildungsidealismus von J.J. Tengström als eine Grundlegung der pädagogischen Problematik

a) Sein Leben und philosophischer Standpunkt

J.J. Tengström (1787–1858) war als Lehrer der neuen Philosophengeneration eine zentrale Figur des frühen finnischen Hegelianismus. Snellman behauptete, daß "das Verdienst des Einführens der Philosophie Hegels hier ... hauptsächlich J.J. Tengström gehört".¹⁶ Dieses Urteil ist übertrieben, weil vor allem J.M. Sundwall wahrscheinlich schon vor Tengström die Philosophie Hegels studierte,¹⁷ aber es bezeichnet gut seine zentrale Bedeutung für die späteren Hegelianer. Er war der Philosophielehrer von J.V. Snellman und Z.J. Cleve und auch ein naher Freund und Förderer Snellmans. Es ist nicht genau bekannt, wann er die Philosophie Hegels kennengelernt hatte. Bei seiner Lehrtätigkeit konzentrierte er sich erst in den frühen 30er Jahren auf die Philosophie Hegels. Er bestätigte dadurch in einigen Jahren – als einziger Professor der Philosophie in Finnland – die führende Rolle des Hegelianismus. Sein Schrifttum ist philosophisch aber nicht so bedeutend wie seine Lehrtätigkeit und seine humanistische Vielseitigkeit – seine zentralen Schriften konzentrieren sich mehr auf die historischen, ideengeschichtlichen und philologischen Fragen als auf die philosophische Grundlagenforschung. Er verbreitete die neue Philosophie durch seine Vorlesungen – seine Schriften bleiben dazu zu zerstreut.

Die Frage ist jedoch komplexer und tiefer: er wollte bewußt kein einseitiger Fachphilosoph sein sondern verstand seine Aufgabe umfassend national. Das Erwecken des finnischen Kultur- und Nationalbewußtseins war sein zentrales Ziel. In dieser Hinsicht treffend schilderte er seinen Lebenslauf kurz nach seiner Emeritierung in einem Brief an Kellgren 28.7.1848. Er schrieb: "Selbst habe ich mich zwischen Philologie, Geschichte und Philosophie bewegt. Und ich weiß, daß ich keine von diesen Disziplinen intensiver hätte betreiben können, wenn ich mich nur auf eine von ihnen spezialisiert hätte ... In der Philosophie bin ich ein Dilettant gewesen und bin das noch ... Die Früchte meiner kleinen historischen Studien haben ihren Wert ... nicht unabhängig davon, daß ich Philosophie betrieben habe.

¹⁶ Rein (1908), S. 306.

¹⁷ Manninen (1986), S. 119–120.

Und die Methode meiner literarischen Produktion ... ist ganz wesentlich durch meine früheren philologischen Beschäftigungen entstanden. Diese Assoziation von verschiedenen Studien ... (ist) für mich eine Emanzipation von vielen Einschränkungen gewesen, eine Erweiterung meines Gesichtsfeldes in all jenen Bereichen".

Später werde ich diese Problematik im Zusammenhang seiner Bildungstheorie noch tiefer analysieren – hier muß man betonen, daß man nicht so einfach Tengström philosophisch als uninteressant bezeichnen kann, obwohl er sich nicht einseitig den besonderen Problemen der Philosophie widmet. Eigentlich geht er in seiner bewußten Vielseitigkeit J.V. Snellman voran: aber schon Porthan war vielseitig in diesem Sinne. Diese drei Gelehrten versuchten dadurch vor allem ihre nationale Verantwortlichkeit zu verwirklichen. Man kan auch klar die Wirklichkeits- und Lebensnähe der Aufklärungsphilosophie in dieser universalen Bestrebung spüren.

J.J. Tengström war der Neffe von Erzbischof J. Tengström (1755–1832), der ein humaner und toleranter, auch in Religionsfragen ziemlich frei gesinnter Repräsentant der Aufklärung war.¹⁸ J.J. Tengström begann seine Studien in Turku 1803 und war in 1804–1806 in Uppsala, wo er die Philosophen Boëthius und Höijer hörte.¹⁹ Es kann also sein, daß Tengström schon dort die Philosophie Schellings (vielleicht sogar Hegels²⁰) vorläufig kennengelernt hat. Danach promovierte er bei Franzen 1810 und wurde 1811 Dozent der Historia Litteraria. In den Jahren 1817–1819 machte er Reisen nach Schweden, Dänemark, Deutschland, Italien und Frankreich und lernte wenigstens damals den Namen Hegel kennen.²¹ Er

18 Rein (1908), S. 238. Die neuere Forschung hebt die wirklich grosse nationale Bedeutung von J. Tengström hervor. Klinge (1984), S. 104–110 stellt ihn als nationale Figur neben Porthan und betont seinen Einfluß auf die Geschichtsforschung J.J. Tengströms.

19 Höijer war von diesen bedeutender: ein tieferer Kenner der Kantschen Philosophie (Rein (1908), S. 272) und schon in den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts ein begabter Protagonist der neuesten Entwicklungstendenzen der deutschen Philosophie, der Fichteschen und Schellingschen (über Höijer s. Manninen 1987). Selbst Schelling pries seine Schrift über die Konstruktion (1799) als über den Fichteschen Idealismus hinausführend und hielt Höijer "für einen echten Kenner der Philosophie, ... der einen Rang unter den wahren Denkern verdient". (*Über die Konstruktion in der Philosophie*, in: Schelling – Hegel, S. 195).

20 Es gab in der Buchsammlung Tengströms die *Differenzschrift* Hegels (1801) und Schellings und Hegels *Kritisches Journal der Philosophie* (1802–1803), s. Förteckning ..., S. 24, 20. Ganz sicher kann man über einen bedeutenden Einfluß Hegels auf Tengström jedoch erst in den 30er Jahren sprechen.

21 In seinem Brief an C.G. Westzyntius aus Berlin 2.6. 1818 erwähnt er Hegel wie einen schon bekannten – er wollte aber in Deutschland vor allem Schelling treffen, vrgl. 'Jannes resejournal' 23.8.1818 (Tagbuch seines Veters und Reisekameraden J.M. af Tengström), vrgl. auch Castren, S. 135, Manninen (1986), S. 120, 168. Die genauen Fakten über Tengströms frühe philosophische Kontakte sind größtenteils leider unbekannt. Seine Buchsammlung dokumentiert eine sehr umfassende Kenntnis der zeitgenössischen Philosophie.

wurde 1827 nur einige Tage vor dem Brand von Turku (der auch die Akademie zerstörte) Professor für praktische Philosophie. So begann er seine Lehrtätigkeit in Helsinki, nach dem die Universität übergesiedelt war. Als die beiden Philosophieprofessuren Finnlands im Jahre 1828 vereinbart wurden, bekam Tengström die einzige Professur 1830. Er wirkte als Professor bis nach 1848, als er emeritierte.²²

Man muß die philosophische Position von Tengström kurz skizzieren, bevor man sein pädagogisches Denken genauer untersucht. Seine frühe Position um das Ende des ersten Jahrzehnts ist hauptsächlich von Neuhumanismus und deutschen Idealismus (vor allem Schelling) bestimmt. Der Einfluß Schellings war bei den finnischen Intellektuellen am stärksten um 1813–1820²³ und Tengström war damals auch ein Anhänger – jedoch nicht ohne wesentliche Vorbehalte²⁴ – der sogenannten Turku-er Romantik, die sich in der Philosophie vor allem auf Schelling stützte. Besonders kultur- und geschichtsphilosophisch war die Philosophie Schellings fruchtbar für die Diskussion über die Themen der nationalen Kultur.

Der Neuhumanismus hatte jedoch bildungstheoretisch eine noch größere Bedeutung. Die Bildungsideale Tengströms stützen sich neben Fichte und Schelling auf diese frühere Diskussion. Vor allem Herder und Kant begründeten diese neue Idee der Bildung. Herder entwickelte seine Idee der Humanität auf das griechische Bildungsideal Winckelmanns stützend und hob die Geschichte (Tradition) als Lehrmeisterin des Menschengeschlechts hervor.²⁵ Er entwickelte auch vielseitig die Grundlagen der Pädagogik, betonte die Erziehung zur Denkart, nicht zur bloßen Gelehrsamkeit, hob die Bedeutung der Nationalität hervor und forderte – mit Rousseau – eine Bildung zum Menschen, nicht zu einem Beruf.²⁶ Die Sprache ist das wichtigste Bildungsmittel und so haben die Geschichte, Mythen und Lieder einer Nation einen großen Wert für ihre Bildung.²⁷ Herder warnte auch vor einem bloßen Wortstudium und forderte ein persönliches Begreifen des Erlernten.²⁸ Die Schule ist klar ein Mittel dieser humanistischen Bildung.²⁹ Diese grundlegenden Thesen Herders wiederholen sich dann bei vielen Philosophen und Neuhumanisten: zum Teil

22 Rein (1908), S. 306–307.

23 Castren, S. 134–139, vrgl. auch S. 72, 82–83.

24 Vrgl. z.B. seine Rolle als ein Opponent von Arwidsson, Castren, S. 139.

25 Ballauf-Schaller II, S. 408–414.

26 Ibid., S. 415–417.

27 Ibid., S. 418–420.

28 Ibid., s. 423.

29 Ibid., S. 426.

Fichte und Schiller und stärker die Neuhumanisten Jachmann, Humboldt und Niethammer stützen sich auf seine Gedanken.³⁰

Kant entwickelte vor allem die Idee der Persönlichkeitsbildung. Die Autonomie und Moralität der Persönlichkeit bilden die Grundlagen der Erziehung. Das bedeutet aber zugleich eine Kraftbildung und so wird die Lehre Kants neben Humboldt und Schleiermacher auch für Pestalozzi wichtig.³¹ Kant betonte die Bedeutung der sokratischen Methode in der Bildung der Vernunft. Die Erweckung des Interesses ist eine zentrale Aufgabe der Erziehung.³² Die Bedeutung des pädagogischen Experiments ist wichtig für die Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten.³³ Die Philosophie Kants hatte natürlich eine große Bedeutung für die Bildungsideen aller deutschen Idealisten.

Neben dem Neuhumanismus und deutschen Idealismus hatte auch die Philosophie der klassischen Antike, besonders Platon, schon früh bedeutende Einflüsse auf ihn.³⁴ Man kann auch später viele platonisierende Aspekte z.B. in seinen Hegelauslegungen finden. Der Einfluß Schellings war jedoch damals in seinem Denken dominierend und vielleicht auch pädagogisch die wichtigste theoretische Quelle. Auf einige Aspekte der Schellingschen Philosophie stützt er sich noch in seiner Vorlesungen über das System Hegels um 1834–1835, obwohl er damals schon auch die zentralen Unterschiede dieser Denker versteht. In diesen Vorlesungen preist er z.B. sowohl Schelling als auch Hegel über den Nachweis der dialektischen Bewegung der Begriffe,³⁵ betont die Rolle der Offenbarung und Vorsehung in der Geschichte, was Hegel bei den entsprechenden Stellen der Enzyklopädie nicht tut³⁶ und legt den Begriff des objektiven Geistes durch die Vorsehung aus.³⁷

30 Ibid., S. 445–479, 500–523.

31 Ibid., S. 428–434. Natorp betont noch stärker den Zusammenhang Kant – Pestalozzi. Als Neukantianer übertreibt er diesen Zusammenhang deutlich.

32 Ibid., S. 439–441.

33 Ibid., S. 443–444.

34 Vrgl. seine frühen Untersuchungen über die klassische Philologie und seine Platon-Untersuchung *Super dialogo ...* (1824).

35 J.J. Tengström. Psychologie. Höstterminen 1835. Anteckningar ..., S. 4.

36 Ibid, S. 7, vrgl. auch *De fundamento virtutis* (1826), wo er den menschlichen Willen so bestimmt: "Der Wille des Menschen ist wie durch einen göttlichen Akt erzeugt". (S. 3).

37 Ibid., S. 9 – bei Schelling vrgl. *System ...*, S. 251–253; Schelling reserviert jedoch in diesem Zusammenhang die Vorsehung strikt für die Zukunft und betont mehr die 'Naturerfolge' der wirklichen Geschichte. Tengström spricht über die Vorsehung in der Geschichte undifferenziert, ohne ihre verschiedenen Stadien zu unterscheiden. Die Auffassung Tengströms entspricht besser Schellings *Vorlesungen ...*, S. 82, 101, wo er direkt "die Ganze Geschichte als Werk der Vorsehung" begreift und diese Position sowohl für die Religion als auch die Philosophie gemeinschaftlich versteht. Noch höher ist der Standpunkt der historischen Kunst (ibid., S. 104).

Wann wird aber das Denken Hegels die zentrale Quelle seines Denkens? Sicher ist, daß er ab 1832 regelmäßig Vorlesungen auf der Grundlage von Hegels 'Enzyklopädie' hielt.³⁸ Die Anfänge des Hegelianismus in Finnland liegen aber früher: die 'Logik' Hegels ist schon G. Palander, Professor für theoretische Philosophie bis zu seinem Tod 1821, bekannt gewesen.³⁹ In den 20er Jahren wurde dann das Denken Hegels in Turku weiter bekannt, besonders durch J.M. Sundwall, der seit 1818 Dozent für theoretische Philosophie war. Hegel war eine wichtige Quelle seiner frühen Dissertationen (1822, 1823), er stützte sich sowohl auf seine *Logik* als auf die *Phänomenologie* und pries Hegel als "den neuen Vater der Logik".⁴⁰ Er analysierte in diesen Untersuchungen kritisch kantianische Themen und die Grundideen der Kritik stammen von Hegel. Er hielt um 1823–1824 offenbar auch Vorlesungen über die Logik Hegels.⁴¹

Es gab also schon früh Möglichkeiten für eine tiefere Bekanntschaft mit Hegel. Man kann aber nicht sicher nachweisen, wann Tengström zuerst diese Bekanntschaft machte. Seine Schriften der 20er Jahren konzentrierten sich auf die historischen und philologischen Themen und auch die philosophische Dissertation *De fundamento virtutis* (1826) bezieht sich sachlich nicht notwendig auf Hegel: z.B. die positive Auffassung über die Natürlichkeit⁴² kann sowohl von Spinoza, Schiller, Schelling oder aus der antiken Moralphilosophie stammen. Für einen möglichen Beweis für eine noch frühere Bekanntschaft mit dem Denken Hegels kann man einige sachliche Gleichheiten in seiner frühen Schrift *Om några hinder ...* (1817–1818) halten.

Für eine mögliche frühe Bekanntschaft mit Hegel spricht auch die Tatsache, daß Tengström schon 1804–1806 in Uppsala die Vorlesungen Höijers gehört hatte. Höijer kannte das Denken Hegels schon sehr früh, er kannte das *Kritische Journal der Philosophie* von Schelling und Hegel und war dem bedeutenden Buch Hegels über die Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems (1801) – wo Hegel zum Teil schon selbststän-

38 Manninen (1986), S. 123.

39 Rein (1908), S. 289–290 – auch sein Freund, der Professor für Medizin I. Hwasser studierte damals die 'Logik', ibid., S. 299, vgl. auch Manninen (1986), S. 119.

40 Sundwall (1823), S. 8.

41 Manninen (1986), S. 120.

42 Er schreibt über die Rolle der Natürlichkeit: "Die Tugend ist Kraft: ohne Kraft und ohne Natur können wir nicht handeln ... Aber wenn der Mensch sein Ziel im Widerspruch zu seiner Natur erreichen wollte, würde er sich selbst von dem Universum und von allen Dingen unterscheiden, die ein Teil davon sind: das wäre eine Unordnung und produziere seinen eigenen Untergang" (S. 11).

dig gegenüber Schelling ist – in seinen Vorlesungen 1803 detailliert gefolgt.⁴³

Obwohl man über den frühen Einfluß Hegels auf Tengström nichts sicheres sagen kann, ist das Denken Tengströms schon früh objektiv-idealistisch und dialektisch. Inhaltlich ist es in vielen Fragen nebensächlich, ob Schelling oder Hegel seine Ausgangspunkte sind: seine zentralen Gedankengänge stützen sich hauptsächlich auf die methodischen Grundideen, die weitgehend beim jungen Schelling und Hegel dieselben sind. Diese These berührt hier vor allem die Auslegung seiner pädagogisch wichtigsten Schrift *Om några Hinder för Finlands litteratur och cultur* (1817–1818) – später werden natürlich auch die Unterschiede der beiden Standpunkte wichtig, vor allem die Fragen der Auslegung der absoluten Identität und der 'intellektuellen Anschauung' in seiner Vorlesungen über die Logik.⁴⁴

Die herrschende Position Tengströms ist in der 30er Jahren die der Hegelschen Dialektik. Er orientiert sich besonders an der Logik Hegels und man kan sagen, das er das Wesen der dialektischen Logik gut begriffen hat und sie in seinen Vorlesungen zum Teil sogar sehr konkret, mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Kants, entwickelt hat. Seine selbstständige und zugleich pädagogisch durchdachte Auslegung kann man leider nicht in seinen eigenhändigen Notizen finden, sondern muß sie aus den Notizen seiner Studenten rekonstruieren. Zum Glück sind die Notizen von J.P. Palmen ziemlich ausführlich⁴⁵ und man kann anhand dieser auch die zentralen Nyanzen seiner Auslegung finden. Im Folgenden skizziere ich die interessantesten Aspekte.

Tengström betrachtet zuerst das Wesen des philosophischen Denkens überhaupt.⁴⁶ Er folgt den Thesen Hegels, betont mit ihm z.B. die Voraussetzungslosigkeit der Philosophie aber auch das kritische Wesen derselben (der Zweifel und die transzendente Logik als seine methodischen Aspekte) (S. 1–2). Er bestimmt den Geist als ein 'lebendes Wissen', als eine Einheit von Erkenntnis und Willen (S. 9).⁴⁷ Er akzeptiert jetzt die

43 Diesen Zusammenhang hat B. Liljekrantz gezeigt, s. Nordin, S. 72, vrgl. S. 68.

44 Über die 'intellektuelle Anschauung' s. Anteckningar i Logiken ... af C.A. Lillström, Hösttermin 1834, S. 8. Über Schellings Auffassung der absoluten Identität s. Anteckningar ... af J.P. Palmen, S. 13–14, 73.

45 Ich habe die Zuverlässigkeit dieser Notizen anhand des Textes von *Enzyklopädie* – soweit Tengström ihm genauer folgt – getestet und keine bedeutenden sachlichen Fehler gefunden.

46 Er folgt in diesen Vorlesungen Hegels *Enzyklopädie* von Anfang bis § 86 mit umfassenden selbstständigen Auslegungen.

47 Vrgl. auch *De fundamento virtutis* (1826), wo er die schon natürliche Dynamik des Ich als für das Wissen konstitutiv betont, S. 12.

Dialektik Hegels und kritisiert die Auffassung des Absoluten bei Schelling als statisch. In Wirklichkeit ist das Absolute "der höchste Gegensatz (motsats) auf den sich alle andere Gegensätze reduzieren, aber auch die höchste Identität". (S. 14). Es ist daher falsch die Philosophie von Schelling und Hegel 'Identitätsphilosophien' zu nennen – "gleich richtig konnte man sie eine Differenzphilosophie nennen". (S. 80).

Als eine solche dialektische Identität ist die Philosophie ein System: "*Hegel sagt, daß die Wissenschaft über das Absolute (über die Idee und den Gedanken) hauptsächlich ein System ist, weil das Wahre als konkret und wirklich nicht eine leere Abstraktion, sondern ein sich aus sich selbst entwickelndes, aus sich zusammenfassendes ist*" (S. 16). Das bedeutet natürlich nicht die Entwicklung einer nur subjektiven Synthese, sondern auch einer objektiven, die "etwas von dem subjektiven Denken unterscheiden" ist (S. 11, vgl. S. 60). Das System "kann nicht etwas außerhalb seines Objekts Stehendes sein. Schon die gewöhnliche Vorstellung über die Erkenntnis will sagen, daß man sich wie innerhalb des Objektes vorstellt und dasselbe reproduziert. Die wahrhafte Erkenntnis basiert auf einer Reproduktion. In allem Erkennen muß man sich bemühen, das Aufgefaßte zu reproduzieren oder von neuem zu schaffen". (S. 16). Das bedeutet eine besondere Auffassung über die Wirklichkeit: "Die wahrhafte Natur des Gegenstandes (föremål) in Ansehung der Erkenntnis darüber hängt von der Freiheit ab. Man könnte die Gedanken in diesem Sinne *objektive Gedanken* nennen. Denn soweit die wahrhafte Natur des Gegenstandes durch sie ins Licht kommt, so ist mein Denken etwas Wirkliches – der Gedanke ist nicht bloß subjektiv sondern auch objektiv, soweit der Gegenstand dadurch verwirklicht wird" (S. 25). Diese Idee des philosophischen Systems ist für Tengström auch ein wichtiges pädagogisches Prinzip, wie wir bald sehen werden. Er betont in seinem pädagogischen Denken schon 1817–1818 die Wissenschaftlichkeit und Objektivität der Bildung, obwohl dann notwendig noch nicht aus dem Grunde der Hegelschen Idee der objektiven Gedankenformen.

Die dialektische Logik und ihre Grundbestimmungen ist ein anderes wichtiges Thema dieser Vorlesungen. Tengström konkretisiert die Ideen Hegels, betont vor allem die Einheit von Logik und Metaphysik, die Idee der Logik als einer nicht nur formalen Wissenschaft und die Kritik der gewöhnlichen Logik als einer Analytik (S. 20–22). Er bestimmt das Wesen der Logik Hegels folgenderweise: "Die Logik hat bei Hegel eine höhere Bedeutung bekommen, eine solche, die sie schon bei Platon hatte, wenn er die Dialektik bei Denkbestimmungen benutzte, um einen höheren Einsicht hervorzuheben oder wenigstens um die Beschränktheit und die Gegensät-

ze des gewöhnlichen Denkens zu erkennen" (S. 22).⁴⁸ Daher muß man die Widersprüche als für ein objektives Denken notwendige Entwicklungsmomente anerkennen: "Die Gedankbestimmungen haben einen objektiven Wert, sie sind also keine bloßen Formen ... wenn man sie vergleicht, kann man nicht Gegensätze zwischen ihnen unbemerkt lassen. Durch diese Gegensätze treiben sie das spekulative Denken weiter; das ist höchst wesentlich" (S. 22).

Tengström begreift also das Denken als einen widersprüchlichen Prozeß, der in seiner Wahrheit sowohl subjektiv als auch objektiv sich konkretisierend ist. Die Kritik an einem bloß subjektiven Denken stützt sich hier auf Hegels Fichtekritik. Anhand der pädagogischen Problematik, die er schon 1817–1818 entwickelte, muß man aber betonen, daß auch Platon gegen die Sophisten und der junge Schelling gegen Fichte grundsätzlich eine entsprechende Kritik entwickelten.⁴⁹ Es kann auch sein, daß Tengström sich schon durch Höijer diese Forderung der Objektivität angeeignet: er hörte ja seine Vorlesungen 1804–1806. Höijer hatte z.B. auch die vorher zitierte These über die Widersprüchlichkeit des 'gewöhnlichen Denkens' schon 1796 in seiner Kritik der schottischen 'common sense' Philosophie entwickelt.⁵⁰

b) Tengströms Philosophie der nationalen Bildung und die Systemidee der Pädagogik

Für die Bildungs- und Kulturphilosophie Tengströms ist seine nationale Programmschrift *Om några Hinder för Finlands litteratur och kultur* (Über einige Hindernisse für die Literatur und Kultur Finnlands, 1817–1818) zentral. Seine anderen Arbeiten zur Geschichte Finnlands ergänzen

48 Es ist ihm typisch, daß er die Bedeutung der platonischen Dialektik betont, vgl. S. 20. Er bewertet die platonische Auffassung von den Ideen als einen höheren Standpunkt als die des 'unmittelbaren Wissens' (Jacobi) (S. 60). Er sagt, daß Platons "Lehre über die Ideen als Erinnerungen ...eine Anerkennung der Notwendigkeit der Entwicklung des Denkens (ist)" (S. 66). Er kritisiert bei Platon jedoch die 'hauptsächlich' subjektive, leere Negativität seiner Dialektik (S. 76). Offenbar meint er mit dieser Kritik die Dialektik von *Parmenides*, der viel 'antinomischer' bleibt wie z.B. die von *Sophist*, auf den er sich in seinem positiven Vergleich mit Hegel stützen scheint.

49 Vgl. Platons *Sophist* 230 b–c und Schellings *Über die Konstruktion in der Philosophie* (in: Schelling–Hegel), wo er über Fichte sagt: "Fichte konstruierte, aber ohne Regel ... Fichte die Sokratische Methode des Unterrichts zur objektiven der Wissenschaft selbst gemacht habe, nur daß dort (bei Sokrates/Platon – KV) durchgängige Absichtlichkeit erkennbar ist, dagegen hier (bei Fichte – KV) gerade alles viel subjektiver und willkürlicher zusammenhängt" (S. 195).

50 Nordin, S. 54–55.

das Bild⁵¹ aber diese Programmschrift bleibt das vielseitigste Dokument seines nationalen Denkens. Die allgemeine Frage der nationalen Kultur und ihrer Förderung erhält hier von den Prinzipien des deutschen Idealismus und Humanismus her eine systematische Erleuchtung. Die Frage der Kulturnation war bei den Deutschen zentral und in Finnland verstärkte sich dieselbe Frage durch die Erreichung der politischen Autonomie unter der russischen Herrschaft im Jahr 1809. Schon damals betrachtete man diese russische Herrschaft als eine einzigartige politische Möglichkeit für eine friedliche Entwicklung der finnischen Nationalität⁵² – unter der schwedischen Herrschaft war Finnland eigentlich nur ein Kriegsfeld, Mannschaftsreserve und Schutzzone für das eigentliche Schweden.⁵³

Der Artikel Tengströms erschien im Aura-Kalender, der ein Organ der Turku-er Romantik war. Sein Artikel war eine wichtige das nationale Bewußtsein fördernde Schrift. Tengström schätzte die finnische Geschichte kritisch ein und formulierte kulturpolitische Voraussetzungen zur Förderung der nationalen Entwicklung. Er kritisierte das Denken der Aufklärung und seine Neigung zum abstrakten und oberflächlichen Internationalismus, der die besonderen nationalen Bildungsinhalte unterschätzte. Auch die Forderung der unmittelbaren Nützlichkeit ist nach ihm eine die Entwicklung eines tieferen nationalen Kulturbewußtseins verhindernde Idee: diese Forderung unterschätzt die Bedeutung der humanistischen Traditionen und ihre Rolle für ein entwickeltes nationales Selbstbewußtsein. Als eine positive Alternative zu dieser Aufklärungsbildung entwickelt Tengström seine Auffassung über eine organische Bildung, die mehr die geschichtliche Kontinuität und nationale kulturelle Eigenständigkeit würdigt. Dabei stützt er sich allgemein auf die neue, geschichtliche und humanistische Denkweise, die in Deutschland schon durch Herder verbreitet war und ihre gesellschaftlich weiterentwickelte Form in der Hegelschen Philosophie fand.

Tengström stützt sich methodisch auf die Position der nachkantischen Philosophie, in der sehr schnell "die Spekulation sich auf einen höheren

51 Z.B. Tengström (1833), (1836).

52 Offenbar als erster sah J. Tengström diese Möglichkeit, vgl. Klinge (1984).

53 Später sagt J.J. Tengström in seinem Brief an seinen Sohn Robert am 10.9.1847: " (Unter der schwedischen Herrschaft wurde Finnland) unaufhörlich vom Krieg verödet und für die schwedische Wahnmacht (vanmagt) ausgebeutet. Im äußeren Wohlstand blieb Finnland unter der schwedischen Herrschaft auf den gleichen Niveau, das es mit der Reformation erreicht hatte. Und auf den gleichen Niveau blieb auch die Bildung des Volks. Jetzt haben wir über 40 Jahr Frieden genossen. Unerhört! Und das Einkommen des Landes ist innerhalb des Landes geblieben. Sieh da ein Beginn unserer Erhebung ...". Solche kritischen Bemerkungen über die schwedische Herrschaft findet man da und dort schon in seinen historischen Studien (1833, 1836).

Standpunkt erhob". Dabei war wesentlich eine Neubewertung der alten Traditionen: "das Vergessene, das schlecht Bekannte und unrechtmäßig Beurteilte wird ins Licht gerückt, und man versucht, damit unsere Bildung zu integrieren". Diese Integration bedeutete vor allem ein entwickeltes geschichtliches Bewußtsein, das nicht Vergangenheit und Gegenwart abstrakt entgegensetzt, sondern vielmehr als eine höhere Einheit begreift. Diese Integration also bedeutet, daß man "mit der Schönheit und der harmonischen Form des klassischen Altertums das innerlichere, reichere Wesen der neueren Zeit vereint".⁵⁴

Vor allem Herder, Schiller und Schelling haben als Modell für ein entwickelteres Bewußtsein über das Wesen der Erkenntnis und des menschlichen Daseins ein solches geschichtsphilosophisches Programm entwickelt. Besonders die Analysen Schellings waren für Tengström wichtige, obwohl er selbst in vielen Fragen wesentlich andere Thesen entwickelte. Schelling geht natürlich auch von der allgemeinen Idee der Integration – oder des Systems – des Wissens aus. Er sagt: "Der besonderen Bildung zu einem einzelnen Fach muß also die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaften vorangehen".⁵⁵ Die Geschichtlichkeit ist eine wesentliche Konstituente dieses systematischen Erkenntnisbegriffs: "das Wesen der Wissenschaft" ist "die Sache der Gattung", und die "Überlieferung ist der Ausdruck ihres ewigen Lebens".⁵⁶ Die moderne Zeit hat das aber besonders in den Wissenschaften nicht verstanden: sie ist "eine geteilte Welt", die "durch eine unübersteigliche Kluft (eine Masse von Barbarei) von ihr (der untergegangenen Welt) getrennt, nicht durch das innere Band einer organisch-fortgehenden Bildung, sondern einzig durch das äußere Band der historischen Überlieferung zusammenhing".⁵⁷

Schelling sieht dieses äußere 'historische Wissen' im Zusammenhang der Institutionalisierung (die Errichtung der Akademien) und Spezialisierung der verschiedenen Wissenschaften.⁵⁸ In dieser spezialisierten Form wurde das historische und systematische Wissen so einander entgegengesetzt, daß jene "eine bloße Wissenschaft des Faktum sei", aber diese "mit der Erkenntnis der Gründe verbunden" sei. Das stimmt jedoch nicht mehr:

54 Tengström (1817–1818), S. 123–124 – diese später auch für Hegel wichtige Idee der Vereinbarung von klassischen Idealen und 'entfremdeter' neuer Zeit kommt schon bei Schiller vor, Schiller, S. 321–336.

55 Schelling (1974), S. 7.

56 Ibid., S. 18 – diese Idee der Gattung als Erkenntnissubjekt ist schon für Kant zentral, s. *Idee zu einer allgemeinen Geschichte ...*, Zweiter Satz; später haben vor allem F. Engels und C.S. Pierce diese Idee erkenntnistheoretisch weiterentwickelt.

57 Ibid., S. 19.

58 Ibid., S. 21.

"man könnte einwenden, daß ja auch die Gründe wieder bloß historisch gewußt werden können".⁵⁹ Diese beiden Alternative sind aber für ein wirkliches Wissen unzureichend: es basiert vielmehr auf einer kritischen Auslegungskunst oder 'Philologie' in einer umfassenden Bedeutung, als eine "historische Konstruktion der Werke der Kunst und Wissenschaft".⁶⁰ Dieser konstruktive Charakter der historischen Auslegung bedeutet, daß die Stufe des bloß historischen Wissens – als eine nur äußere Tradition – überschritten wird und die Stufe der wahrhaften "wissenschaftlichen Bildung" erreicht wird. In dieser Stufe hat man die "Fertigkeit, die Möglichkeiten zu erkennen", wenn "das gemeine Wissen nur Wirklichkeiten begreift".⁶¹

So wird das historische Wissen als eine dynamische Forschungsperspektive auch für die Erkenntnis der Gründe wesentlich. Diese große Errungenschaft des romantischen Denkens – in seiner philosophisch entwickeltsten Form – ist auch für Hegel wesentlich. Diese dynamische Auffassung ist auch eine höhere Stufe der wissenschaftlichen Kritik: die Möglichkeiten, die die neue konstruktive Philosophie/Philologie untersucht, überschreiten die Grenzen des unmittelbar Wirklichen und des nur 'gegenwärtigen' Bewußtseins. Die Kritik des gegenwärtigen Zeitalters als einem Augenblick in der umfassenden historischen Kontinuität (die auch spekulativ nach der möglichen Zukunft fragt) wird jetzt möglich. In dieser Hinsicht überschreitet die klassische deutsche Philosophie die Grenzen der Aufklärung: das historische Bewußtsein ist ein offenes, es hat keine statischen Kriterien des geschichtlichen Urteilens, wie die Geschichtsphilosophie der Aufklärung. Tengström stützt sich bewußt auf diese historische und kritische Denkweise und baut seine Kulturphilosophie auf diese, die geschichtliche Kontingenz überschreitenden Gründe.

Diese historische und kritische Denkweise ist wichtig für seine Kritik der kulturellen, gesellschaftlichen und nationalen Auffassungen der Aufklärung in Finnland. Nach Tengström wurde die Aufklärung in Schweden unter der Herrschaft von König Gustaf III (1746–1792) vorherrschend. Er hatte eine französische Bildung erhalten und versuchte dann "gemäß der gleichen Bildung ... die Gesinnung und Denkweise der Nation umzuformen". Die Aufklärung hatte jedoch auch ihre guten Seiten: Tengström nennt die freieren Manieren und den liberalen Geist, der "die Standesvorurteile schwächte". Die schlechten Seiten aber wiegen nach Tengström

59 Ibid., S. 36.

60 Ibid., S. 40; schon G. Vico verstand Philologie in einer nahen Verwandtschaft zur Philosophie, Vico, S. 48–49, 78–79. Vico wirkte direkt vor allem auf Herder.

61 Schelling (1974), S. 40.

mehr, weil er in diesem Artikel besonders die Voraussetzungen der nationalen Kultur und wissenschaftlichen Bildung untersucht. Für deren Förderung leistete die Aufklärung nach ihm eigentlich nichts: "der Sinn für das Gründliche, Innerliche und Natürliche wurde verblödet; der Glaube an das Heilige und Übersinnliche wurde schwankend gemacht: eine schlaffe, auf die Selbstliebe und den Eigennutz begründete Moral wurde eingeführt: die Achtung fürs Männliche und Ernste in der Grundsätze und Gesinnung wurden untergraben und umgeworfen".⁶² Besonders die Philosophie der Aufklärung kritisiert er scharf: die Denkweise der Aufklärung "(hat) sich aus der Richtung der neueren Zeit und besonders ihrer kalten und oberflächlichen Philosophie entwickelt".⁶³ Besonders die Oberflächlichkeit bezeichnet diese Strömung: "die Verachtung der tieferen, gründlichen Philosophie und einer sublimeren, kräftigeren und innerlicheren Poesie wurde verbreitet".⁶⁴

Dies sind aber vielmehr nur die Folgen, nicht die Ursachen. Die letzten Gründe dieser negativen Tendenzen sind nicht ideengeschichtlich. Sie liegen tiefer in der Moral und Gesellschaft der Modernen. Als gemeinsamen Nenner dieser negativen Erscheinungen sieht Tengström den Egoismus in einer umfassenden Bedeutung.⁶⁵ Der Egoismus meint nach ihm eigentlich alle kurzsichtigen Privatinteressen, die nicht auf die Förderung des organischen Ganzen des menschlichen Daseins, vor allem der entwickelten Nationalität, Sprache und Kultur und des darauf basierenden selbstständigen Staates,⁶⁶ zielen.

Der Nachteil dieser Denkweise ist vor allem die Kontingenz der unmittelbaren Privatinteressen: sie repräsentieren nicht das geschichtlich Wesentliche. Natürlich attackiert er nicht das Prinzip des Privateigentums – er spricht positiv über die Errungenschaften des Bürgertums. In seinem Buch über den jüngeren Gezelius (1833) sieht er die epochemachende Bedeutung der Reformation nicht nur in Religion und Moral, sondern auch in ihrem positiven Einfluß auf den Handel, die Erwerbstätigkeit und die Kunst. Auch das Wachsen der Mittelklasse (medelstånd) und sein bleibender Einfluß auf das politische Leben ist eine wichtige positive Folge.⁶⁷

62 Tengström (1817–1818), S. 80–81. Später betreibt er eine so scharfe Kritik nicht mehr, sondern anerkennt klar auch die Bedeutung der wissenschaftlichen Fortschritte der Aufklärung. Vgl. Tengström (1836), S. 103, 158, 248.

63 Tengström (1817–1818), S. 79.

64 Ibid., S. 82.

65 Ibid., S. 83.

66 Ibid., S. 70–76.

67 Tengström (1833), S. 11. Es ist für Tengström überhaupt kennzeichnend, daß er auch die Bedeutung der ökonomischen und gesellschaftlichen Faktoren (vor allem der Stände) in seiner historischen Analyse mitberücksichtigt. Das war schon vor Marx typisch für die bürgerlichen Geschichtsschreiber.

Dieselbe Einstellung hat Tengström schon 1817–1818, wie wir bald sehen werden. Er kritisiert hier vielmehr nur den einseitigen Ökonomismus und die geschichtliche Kurzsichtigkeit der Aufklärung, wenn er über den 'Egoismus' spricht.

Tengström meint mit seiner Kritik vor allem den abstrakten Bruch mit der Tradition und die daraus folgende unkritische Betonung der unmittelbaren empirischen Wirklichkeit und ihrer Bedürfnisse. Der abstrakte Glaube an die Vortrefflichkeit der modernen Kultur erweckte nach Tengström eine Gleichgültigkeit gegenüber den "ewigen Ideen, von denen die Veredelung des Menschen ausgegangen ist und immer ausgehen muß".⁶⁸ Diese Ideen sind aber nicht nur platonische Urbilder, wie diese Stelle eindeutig zu behaupten scheint. Man kann sie nicht abstrakt aus der Geschichte und menschlicher Tätigkeit als eine eigene Sphäre absondern. Diesen mehr realistischen Aspekt hebt Tengström hervor, wenn er auch die Nützlichkeit und das Praktische als ein Moment der Wahrheit auffaßt.⁶⁹ Die geschichtliche Objektivität des menschlichen Daseins basiert also letztendlich nicht auf dem Egoismus, der die 'ideellen' Traditionen und Werte blind eliminiert, weil sie keinen unmittelbaren ökonomischen oder auf andere Weise unmittelbar 'wirklichen' (d.h. empirisch konstatierbaren) Wert für die Bedürfnisse des Egoisten haben.

Die Aufklärung repräsentiert diesen Egoismus besonders in ihrer Forderung nach der unmittelbaren Nützlichkeit.⁷⁰ In ihrer Betonung der einseitigen Spezialisierung und der nur ökonomischen Werte ist diese Forderung besonders für die wissenschaftliche Bildung schädlich. Auch in Finnland ist man nach Tengström schon gewohnt, "die intellektuelle Bildung nur als ein Mittel für die Förderung der Zivilisation"⁷¹ zu sehen und die äußere Nützlichkeit und Möglichkeit der Anwendung als das höchste Ziel aller Wissenschaft und Erkenntnis zu betrachten. Das bedeutet aber ein Abnehmen ihres ganzen inneren Wertes". Wenn man die Wissenschaft nur als ein Mittel für unsere Handlungen betrachtet, bleibt ein solches Wissen oberflächlich. Auch für die Handlung ist eine solche äußere Relation zum Wissen (es handelt sich um eine Zweck–Mittel–Dichotomie) schädlich.

68 Tengström (1817–1818), S. 84.

69 Ibid., S. 84–85.

70 Tengström (1833) sieht aber schon im Protestantismus als eine seiner 'Schattenseiten' (nattsida) (S. 13) die praktische Richtung, nur Priester und Beamter auszubilden (S. 131, vgl. auch S. 106).

71 Tengström unterscheidet voneinander "die Zivilisation, die nur nach der bürgerlichen Sicherheit und Bequemlichkeit strebt" und "die eigentliche intellektuelle Kultur". Das entspricht dem damals gewöhnlichen deutschen Gebrauch dieser Termini, die Norbert Elias analysiert hat, vgl. Manninen, S. 52–56. In: Enwall u.a.

Die Oberflächlichkeit des zum bloßen Mittel herabgesetzten Wissens "verursacht gerade den Gegensatz des eigentlichen Zieles, nämlich den Oberflächlichkeit und Leichtsinnigkeit der Handlung". Daher muß man die Beiden nicht als ein bloßes Mittel betrachten: "man kann und muß die Tugend und das Wissen als voneinander unabhängig betrachten: bloß so können sie harmonisch zusammenstimmen".⁷²

Das bedeutet, daß beide ihre inneren Zwecke und Entwicklungstendenzen haben. Man muß diese Eigengesetzlichkeit anerkennen und von ihr aus eine innere Einheit zwischen diesen herstellen. Eine äußere Einheit (Zweck-Mittel-Dichotomie) produziert nur entweder geschichtlich kontingente Handlungen oder für das Leben bedeutungslose oder sogar feindliche Theorien. Tengström sieht die Möglichkeit, diese innere Einheit zu stiften, so: "(die Tugend) wird durch die Ideen und Vorstellungen über etwas Allgemeines und Unendliches veredelt und (das Wissen) geht auch von etwas, das über das Einzelne und Beschränkte erhaben ist, aus... Innerlich vereinigt bilden die beiden eine echte höhere Bildung, die ebenso wenig auf einem bloßen Wissen wie auf einem bloßen Handeln basiert. Das Nützliche muß man also nicht als das eigentliche Ziel der intellektuellen Bildung ansehen, sondern als ihre Folge und Frucht".⁷³ Die Tugend und das Wissen sind also nicht einander herabsetzende Mächte, sondern gleichwertige Bestandteile der vernünftigen Praxis. Die Bildung ist in ihrer höchsten Bestimmung⁷⁴ – als eine prinzipielle Forderung und Gestaltung einer solchen Praxis – eine kritische Perspektive und auch realisierbare Alternative sowohl für die kontingenten äußeren Erkenntnisse als auch für die unmittelbare Nützlichkeit. Das Problem der vernünftigen historischen Praxis ist die Voraussetzung dieser Kritik. Theorie und Praxis vermitteln sich also im wirklichen Prozeß der Bildung.

Auch Schelling sieht in der Idee der Nützlichkeit eine wesentliche Grenze der Aufklärung. Der Begriff der Nützlichkeit ist seiner Meinung nach vor allem historisch so kontingent, daß er nicht als eine Grundlage für die Bildung dienen kann. Er hebt diese Kontingenz noch klarer als Tengström hervor: "Die andere Richtung (der Aufklärung) ... ist die auf das bloß Nützliche ... Nun gibt es aber wohl überhaupt keine wandelbarere Sicherheit als jene; denn von dem, was heute nützlich ist, ist es morgen das Gegenteil".⁷⁵ Die Betonung der Nützlichkeit bedeutet eigentlich eine An-

72 Tengström (1817–1818), S. 93.

73 Ibid., S. 94.

74 Wir werden sehen, daß besonders Snellman diese Idee der höchsten Bildung weiterentwickelt: er spricht von einer 'wirklichen Bildung' im Gegensatz zur äußeren Gelehrsamkeit.

75 Schelling (1974), S. 53.

erkennung des Eigennutzes als ein zentrales soziales Prinzip sowohl für den Einzelnen als auch für den Staat: "Wenn die höchsten Preise aller Art auf die Nützlichkeit gesetzt werden, so muß aus diesem schmähhlichen Eigennutz des Staats endlich ein gleicher Eigennutz der Einzelnen entstehen und Eigennutz noch das einzige Band werden, das den Staat selbst zusammenhält und den Einzelnen an ihn bindet. Nun gibt es aber in der Welt kein zufälligeres Band als eben dieses". Schelling denkt, daß nur ein 'inneres Band' den Einzelnen und den Staat organisch vereinen kann in einer Kulturnationalität. Die Religion und die Philosophie haben eine zentrale konstitutive Rolle für diese innere Einheit.⁷⁶ Tengström dagegen spricht über die Nationalliteratur und die wissenschaftliche Bildung überhaupt: die Lösung Schellings bleibt abstrakter und konservativer. Es gibt auch andere wesentliche Unterschiede zwischen diesen Denkern, wie wir sehen werden – es ist besonders bemerkenswert, daß die Gedanken Tengströms an vielen Stellen sachlich dem Denken Hegels näher zu sein scheinen.

Die Frage der Autonomie der Wissenschaften bleibt bei der Forderung nach Nützlichkeit auch nach Schelling problematisch. Er schildert diese Forderung und seine Konsequenzen so: "Die gewöhnliche Ansicht von Universitäten ist: 'sie sollen dem Staat seine Diener bilden zu vollkommenen Werkzeugen seiner Absichten'. Diese Werkzeuge sollen doch aber ohne Zweifel durch *Wissenschaft* gebildet werden ... die Wissenschaft aber hört als Wissenschaft auf, sobald sie zum *bloßen* Mittel herabgesetzt und nicht zugleich um ihrer selbst willen gefordert wird". Schelling weist dann auf den Nutzen für das gemeine Leben, auf die praktischen Anwendung und auf den Gebrauch "in der Erfahrung" hin, für welchen die Wissenschaft Nutzen bringen sollte.⁷⁷

Schelling spricht aber gar nicht von der Tugend, wie Tengström und behauptet vielmehr den abstrakten Gegensatz von den Wissenschaften und der Nützlichkeit. Er setzt "die empirischen Zwecke" der bürgerlichen Gesellschaft und den "nur einen absoluten Zweck" der Akademien scharf gegeneinander.⁷⁸ Die Fragestellung Tengströms erreicht besser das Wesen

⁷⁶ Ibid., S. 54.

⁷⁷ Ibid. S. 23–24.

⁷⁸ Ibid., S. 30. Obwohl Schelling im Prinzip keinen Kluft zwischen Wissen und Handeln zugibt (ibid., S. 31) sagt er: "es *soll* auf Akademien nichts gelten als die Wissenschaft" – jedoch *innerhalb* der Wissenschaften kommt die Zweck–Mittel–Dichotomie bei seiner Auffassung der inneren Organisation der Akademien klar hervor: es bedarf nach ihm in den Universitäten "des gemeinschaftlichen Geistes, der aus der absoluten Wissenschaft kommt, von der die einzelnen Wissenschaften die Werkzeuge oder die objektive reale Seite sein sollen". Diese Auffassung betont die formale Einheit der Wissenschaften – er

der Sache: man muß nicht ohne weiteres die Forderung der Nützlichkeit verwerfen, sondern sie geschichtlich vermitteln, sie dynamisieren und so die Wahrheitsfrage auch innerhalb ihrer (d.h. innerhalb der Praxis) stellen. Das ermöglicht eine positive Kritik der unmittelbaren, empirischen Forderung und so kann die Wissenschaft auch für das gemeine Leben eine Bildungsfunktion haben. Die allgemeine Einstellung Tengströms ist schon auf dieser theoretischen Ebene gar nicht so aristokratisch, wie die Schellings.⁷⁹

Auf der gesellschaftlichen Ebene werden diese Unterschiede noch klarer. Tengström entwickelt dann die gesellschaftlichen Folgen seiner Kritik. Er fragt, wie das Verhältnis der intellektuellen Bildung zum Staat ist⁸⁰ oder ist der Staat nur "bloß für die Erhebung eines äußeren Wohlstandes, bloß für die Sicherung des Wohlstandes und der Bequemlichkeit da?". Nach Tengström sind Wohlstand, äußere Ordnung und Sicherheit wichtige Gegenstände der Administration. Sie können aber nicht als solche das wesentliche Ziel des Staates sein: sie sind vielmehr Mittel der Kultur, Mittel "der weitergehenden Veredelung der Menschheit". Der Staat muß auch ein starkes Kulturinteresse haben: es ist für ihn wichtig, daß auch "die Literatur und die Wissenschaften an und für sich in das bürgerliche Zusammenleben einfließen können".⁸¹ Der Staat muß also, mit den Worten Schillers, "nicht bloß den objektiven und generischen, er soll auch den subjektiven und spezifischen Charakter in den Individuen ehren".⁸² Wie für Schiller, war der griechische Staat auch für Tengström gewissermaßen ein Vorbild eines solchen Kulturstaates, in dem eine organische Einheit des individuellen und allgemeinen möglich werden konnte.

Tengström schildert die Entäußerung und Entfremdung dieser ursprünglichen, organischen Einheit in der Neuzeit und sieht die hauptsächlichen Gründe dafür in der Arbeitsteilung und im Streben nach ökonomischem Gewinn. Er sagt: "Die Anlagen der menschlichen Natur haben sich im gegenwärtigen Zeitalter zersplittert und einseitig entwickelt zum Vorteil einiger sinnlicher Fächer, die dadurch einen höheren Grad der Vollkommenheit erreicht haben. Das hat aber der allgemeine menschliche Bildung geschadet".⁸³ Obwohl also diese Zersplitterung ein Fortschritt im

spricht verachtend über die "Formlosigkeit in den meisten objektiven Wissenschaften" (S. 24–25 – vgl. S. 55, wo er klar über die 'Stufenfolge' der Wissenschaften spricht). Bei Tengström hat die Philosophie keine solche Herrschaftsrolle.

79 Ibid., S. 31, 55, 61 u.a.

80 Tengström (1817–1818), S. 96.

81 Ibid., S. 99.

82 Schiller, S. 317.

83 Tengström (1817–1818), S. 101.

Speziellen ist, ist sie für die Bildung – für eine vielseitige, harmonische Entwicklung – ein Rückschritt aus dem organischen Staatsleben des idealisierten Griechenlands. Besonders für die Erziehung des Einzelnen ist diese Richtung schädlich – in dieser Hinsicht vergleicht Tengström sie sogar mit dem indischen Kastenwesen.⁸⁴ Diese Zuspitzung bleibt jedoch nicht sein endgültiges Urteil: wir sehen bald, daß er auch die positiven Aspekten der modernen Entwicklung versteht (wie natürlich auch Schiller).

Um diese Entfremdung aufzuheben, sollte man den geschichtlichen Ursprung dieser modernen Entwicklung verstehen. Es handelt sich nicht um eine Naturnotwendigkeit, sondern um eine besondere geschichtliche Tendenz, eine einseitige Konzentrierung der individuellen und nationalen Bestrebungen auf die nur ökonomisch meßbaren Werte. Das bedeutet eine Auflösung des griechischen Menschenbildes, das vielseitiger war, sogar betont ästhetisch, philosophisch und moralisch-politisch im Gegensatz zu den bloß ökonomischen Werten.⁸⁵ Tengström sagt: "das neuere Europa (ist), durch seine vortreffliche Zivilisation geblendet und begeistert, von der höheren ideellen Richtung, die den ersten Grund zu ihrer heutigen Kultur legte, abgewichen. Ihre Bestrebungen richteten sich allmählich mehr auf die merkantilen und ökonomischen Interessen als auf eine wirkliche Veredelung der Seele, auf eine harmonische Entwicklung der schönsten Anlagen der Menschheit".⁸⁶ Die ökonomische Stärke ist in dieser Hinsicht nur eine Voraussetzung für höhere Bestrebungen, nicht ein Selbstwert, unter den alles andere geordnet werden müße. Das wird klar, wenn Tengström sagt: "man vergißt, daß Reichtum und Macht ihren Wert durch die Art und Weise ihrer Anwendung erlangen; daß die Stärke einer Nation nicht bloß auf den Kapitalien, die in den allgemeinen und einzelnen Kassen gesammelt werden, basiert, sondern vor allem auf dem Geist, dem Sinn, durch den sie belebt wird, auf ihrer intellektuellen Bildung".⁸⁷ Der eigentliche Wert dieser 'bürgerlichen Kultur' oder 'Zivilisation' besteht also darin, daß sie ein Mittel für "die eigentliche höhere Kultivierung" ist.⁸⁸

84 Ibidem

85 Sowohl Platon als auch Aristoteles betrachten die ökonomische Tätigkeit als nur eine notwendige materielle Voraussetzung für diese höheren, spezifischer menschlichen Tätigkeiten. Platon scheint sogar die ökonomische Tätigkeit zu verachten (z.B. *Staat*, 425 d, 496 b). Aristoteles behandelt die ökonomische Problematik vielseitiger und positiver (*Politik*, 1253b–1259a).

86 Tengström (1817–1818), S. 101–102.

87 Ibid., S. 102.

88 Ibid., S. 103.

Tengström macht dabei schon einen prinzipiellen Unterschied zwischen der Gesellschaft und dem Staat, der sachlich dem von Hegel (bürgerliche Gesellschaft – Staat) entspricht. So brauchen besonders die Beamten des Staats "die literäre Bildung", weil für sie "eine klare Sicht der Bedürfnisse und Forderungen der Gesellschaft, ein übersichtlicher Blick für ihre zentralen Angelegenheiten so notwendig ist". Die Beamten müssen so "eine klare Vorstellung von dem wahrhaften Wohl der ganzen Gesellschaft" haben. So ist der Staat die Sphäre 'der Allgemeinheit', in der alle Privatinteressen ('enskilda afsigter') aufgehoben sein müssen.⁸⁹ Nur die humanistische Allgemeinbildung kann ein solches umfassendes Wissen über die wesentlichen Bedürfnisse der Gesellschaft auf lange Sicht produzieren. Tengström protestiert dadurch klar gegen die traditionelle bloße Fachbildung der Beamten. Er stellte später klar sein Ideal der gesellschaftlichen Tätigkeit heraus, wenn er die Bedeutung von Bischof Terserus behandelte: "die Forderung der Gegenwart begreifen und ihr entsprechen".⁹⁰ Auch Snellman betonte später diese Forderung.

Schelling macht auch diesen Unterschied. Er betrachtet aber die Frage ausschließlich von der Position des 'Absoluten' und der 'Ideen' her, ohne die konkreteren Fragen der Ökonomie und Privatinteressen miteinzubeziehen. Dafür bleiben sowohl seine Auffassungen von der bürgerlichen Gesellschaft als auch vom Staat abstrakter und unklarer als die von Tengström. Schelling bestimmt die bürgerliche Gesellschaft so: "Wenn die bürgerliche Gesellschaft uns größtenteils eine entschiedene Disharmonie der Idee und der Wirklichkeit zeigt, so ist es, weil sie vorläufig ganz andere Zwecke zu verfolgen hat, als aus jener hervorgehen, und die Mittel so übermächtig geworden sind, daß sie den Zweck selbst, zu dem sie erfunden sind, untergraben ... Die bürgerliche Gesellschaft, solange sie noch empirische Zwecke zum Nachteil des Absoluten verfolgen muß, kann nur eine scheinbare und gezwungene, keine wahrhaft innere Identität herstellen".⁹¹ Der Staat dagegen entspricht besser 'der Idee' und 'dem Absoluten': "Die Staatsverfassung ist ein Bild der Verfassung des Ideenreichs. In diesem ist das Absolute als die Macht, von der alles ausfließt ...".⁹² Er sagt auch, daß der Staat "ein objektiv gewordenes Wissen ist".⁹³

Der platonische Idealstaat ist demzufolge der bewußte Ausgangspunkt Schellings. Er schildert historisch den modernen Staat als einen Gegensatz

89 Ibid., S. 104–105.

90 Tengström (1836), S. 63.

91 Schelling (1974), S. 29–30.

92 Ibid., S. 54–55.

93 Ibid., S. 76.

von Einheit (der Monarch) und Vielheit (die Menge). Die Vielheit "mußte ... ganz in Einzelheit zerfallen, und hörte auf Werkzeug des Allgemeinen zu sein". Im griechischen Staat waren diese Seiten noch absolut gesondert: "so war in dem vollkommenen Staat die Vielheit ... zu einer abgeschlossenen Welt (im Sklavenstand) organisiert ... während die Freien in dem reinen Äther eines idealen und dem der Ideen gleichen Lebens sich bewegten". Im Vergleich mit diesem 'vollkommenen Staat' ist die neue Welt "die Welt der Mischung" und "die sogenannte bürgerliche Freiheit hat nur die trübste Vermengung der Sklaverei mit der Freiheit, aber kein absolutes und eben dadurch wieder freies Bestehen der einen oder andern hervorgebracht".⁹⁴ Der griechische Unterschied von Vielheit (Sklaverei) und Einheit war also mehr den Absoluten günstig als die moderne Mischung von beiden. Schelling gestaltet die ideale gesellschaftliche Hierarchie seiner Zeit konkret wie folgt: (a) "das Absolute als die Macht, von der alles ausfließt, der Monarch", (b) "die Ideen sind – nicht der Adel oder das Volk, weil das Begriffe sind, die nur im Gegensatz gegeneinander Realität haben, sondern – die Freien" (diese 'Freien' sind offenbar die Intellektuellen und Künstler) und (c) "die einzelnen wirklichen Dinge sind die Sklaven und Leibeigenen".⁹⁵

Schelling hat also nicht den positiven Wert und die Notwendigkeit der modernen Entwicklung verstanden, sondern glaubt, daß eine statische Hierarchie gemäß der theoretischen Ordnung der Ideen wirklich bestehen könnte. 'Die empirischen Zwecke' der bürgerlichen Gesellschaft sind seiner Meinung nach absolut unvereinbar mit der Sphäre der 'Ideen' und des 'Absoluten'. Man darf diese Sphären nicht mischen, wie z.B. die 'bürgerliche Freiheit' zwei kontradiktorische Begriffe mischt. Nur der Monarch oder 'die Freien' sind in einer unmittelbaren Einheit mit diesem ideellen Staat – einzelne Bürger oder Sklaven haben keinen inneren Kontakt mit diesem und sie bleiben in einer nur 'empirischen' Existenz.

Tengström erkennt einen solchen, abstrakten Gegensatz nicht an, sondern betrachtet den Staat als ein organisierendes, die Einzelinteressen versöhnendes und zukunftsweisendes Bildungselement innerhalb der Gesellschaft. Wie einige Jahre später Hegel in seiner *Philosophie des Rechts* (1821), sieht Tengström den Beamtenstand die allgemeinen Interessen der Gesellschaft am besten repräsentieren. Hegel spricht von einem 'allgemeinen Stand', der "*die allgemeinen Interessen* des gesellschaftlichen Zustan-

⁹⁴ Ibid., S. 108–109.

⁹⁵ Ibid., S. 54–55.

des zu seinem Geschäfte (hat)".⁹⁶ Bei Schelling dagegen repräsentieren nur der Monarch und die 'Freien' die Allgemeinheit und sie sind in abstraktem Gegensatz zu den 'empirischen Zwecken' der bürgerlichen Gesellschaft. Hegel versteht aber die Allgemeinheit als eine Notwendigkeit der bürgerlichen Gesellschaft selbst. Er sagt: "Wenn die erste Basis des Staats die Familie ist, so sind die Stände die zweite ... die Privatpersonen, obgleich selbstüchtig, die Notwendigkeit haben, nach anderen sich herauszuwenden. Hier ist also die Wurzel, durch die die Selbstsucht sich an das Allgemeine, an den Staat knüpft".⁹⁷ So liegen die Wurzeln der 'Allgemeinheit' schon in der empirischen Besonderung, in ihrer notwendigen Entwicklung. Die Allgemeinheit formt sich allmählich aus den eigenen vernünftigen Notwendigkeiten des bürgerlichen Lebens: sie ist keine rein ideelle Sphäre, für die das bürgerliche Leben nicht würdig wäre. Die Auffassung Tengströms ist im wesentlichen dieselbe wie die Hegels, wenn er über 'das wirkliche Gute der ganzen Gesellschaft' als einer Aufgabe der Beamten spricht.

Die Auffassung Hegels und Tengströms ist klar demokratischer als die Schellings. Tengström ist jedoch kein radikaler Demokrat. Das Volk kann nach ihm bei der gesellschaftlichen Entwicklung keine leitende Rolle haben. Die Beamten leiten die Entwicklung. Er kritisiert die Französische Revolution darin, daß sie von unten aus die Gesellschaft erneuern wollte. Sie scheiterte, weil "die Mehrheit des Volks nicht einen Überblick über die Gesellschaftsordnung haben und ruhig und überlegen handeln konnte". Seine entschiedene Meinung ist, "alle Reformen in der Gesellschaft müssen ... von oben aus, von den höheren Ständen beginnen".⁹⁸ Die Gesellschaftsphilosophie Tengströms ist aber nicht so eindeutig: in dieser Phase betrachtet er auch die Volksbildung als ein notwendiges Moment der gesellschaftlichen Veränderung, die mehr 'von unten aus' wirkt. Später werden auch die ökonomischen Entwicklungstendenzen wichtig, wie besonders der Briefwechsel mit Snellman in den 40er Jahren zeigt. Hier aber können wir genauer nur von seiner Auffassung über die gesellschaftliche Rolle der Erziehung sprechen.

Tengström beginnt seine Analyse der pädagogischen Problematik zuerst theoretisch mit einigen näheren Betrachtungen über die 'intellektu-

96 *Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 205. Tengström und Hegel stützen sich hier mittelbar auf das neuhumanistische Bildungsideal (z.B. Humboldt). Die Universität von Berlin (1809–1810) repräsentierte diese neue, allgemein humanistische Idee der Beamtenbildung.

97 *Ibid.*, § 201, Zusatz.

98 Tengström (1817–1818), S. 104.

elle Bildung'. Zuerst betont er die Forderung nach systematischer Form im Unterricht: " ... oberflächliche, nicht zusammenhängende und bloß schimmernde Erkenntnisse eher schaden als fördern. – Eine rechtschaffene intellektuelle Bildung wird nur durch eine wahrhafte, frische und lebende Anschauung und innere Bekanntschaft der Welt und der Menschen gewonnen".⁹⁹ So zielt die Bildung auf "das wahre und Rechte" mit einer systematischen Methode, die vor allem den Zusammenhang der als Gegenstand des Unterrichts seienden Erkenntnisse erleuchten will. "Die Mannigfaltigkeit und Masse" der Erkenntnisse ist sekundär. Die Erleuchtung des Zusammenhanges geschieht nach Tengström dadurch, daß "das Universale und Spekulative dem Einzelnen und Angewandten vorausgeht, und daß das Allgemeine, eigentlich Wissenschaftliche und das allgemein Historische die nähere Kenntnis jedes speziellen Wissensfachs begründet".¹⁰⁰ Diese 'spekulative' Einheit¹⁰¹ deutet auf die theoretischen Gründe, von denen aus man die wissenschaftlich und geschichtlich wesentlichen Erkenntnisse von den Kontingenten unterscheiden kann. Der innere Zusammenhang der Erkenntnisse ist also wesentlich ein theoretischer Begründungszusammenhang, der auf eine 'innere Erkenntnis der Welt und des Menschen' zielt.¹⁰² Sie ist also nicht ein Aggregat von zufälligen empirischen Tatsachen sondern gestaltet diese wesentliche Bedeutung der Tatsachen. Die Idee des Systems ist nicht nur die Sache einer zusammenhängenden Darstellungsweise – das System weist im deutschen Idealismus auf das organische Ganze der Wirklichkeit, auf die inneren Gründe der empirischen Erscheinungen hin.

Diese Idee der systematischen Begründung hängt nahe zusammen mit der Wissenschaftlichkeit, die die Autonomie der 'intellektuellen Bildung' garantieren muß. Die Wissenschaftlichkeit ist auch die wirkliche Voraussetzung ihrer Nützlichkeit und pädagogischen Konkretisierbarkeit. Tengström sagt: "Eine Kenntnis des Gegebenen und Bewiesenen, die nicht auf der lebenden Einsicht seiner Gründe, Folgen und Ableitungsweisen basiert, ist meistens falsch, nutzlos, unbrauchbar ... Es ist ja die streng

⁹⁹ Ibid., S. 106.

¹⁰⁰ Ibid., S. 114.

¹⁰¹ Es ist bemerkenswert, daß von den deutschen Idealisten nur Hegel diesen Terminus der Spekulation systematisch positiv zu benutzen scheint – Fichte und Schelling gebrauchen ihn nicht als einen wichtigen theoretischen Terminus und Kant nur negativ. Es ist möglich, daß Tengström hier schon Hegel folgt.

¹⁰² Ein Begründungszusammenhang setzt logisch nicht den 'Satz des Widerspruchs' voraus, sondern er erkennt die Widersprüche als ein notwendiges Moment des Erkenntnisprozesses an. Die traditionelle formale Logik hat aber die Relation von 'Begründung' nicht als einen logischen Grundbegriff akzeptiert. Der Grund spielt aber in der Logik Hegels eine wichtige Rolle (vgl. Rohrs).

wissenschaftliche Methode, die in Hinsicht auf die Entwicklung der Seelenkräfte das Wichtigste ist. Sie leitet hin zu einer Selbstständigkeit im Denken und Handeln".¹⁰³ Die Wissenschaftlichkeit bleibt also nicht nur eine theoretische Eigenschaft des entwickelten Verständnisses des Tatsachenwissens, so daß man nur die theoretischen Begründungszusammenhänge der Tatsachen versteht. Sie hat eine weitere, praktische Bedeutung: die 'wissenschaftliche Methode' leitet auch hin zur "Selbstständigkeit im Denken und Handeln" und hat auch eine wichtige Bedeutung für die "Entwicklung der Seelenkräfte" überhaupt. In dieser umfassenden Bedeutung wird die Wissenschaftlichkeit der tragende Kern des Unterrichts und des Lehrplans.

Die Wissenschaftlichkeit hat also auch eine für Kultur und Gesellschaft bedeutsame, handlungsorientierende Bedeutung. Tengström identifiziert die Wissenschaftlichkeit nicht mit der naturwissenschaftlichen Methode, wie es später besonders in den positivistischen Traditionen üblich geworden ist. Er beschreibt die 'intellektuelle Bildung' in dieser Hinsicht genauer so: "Sie ist frei, harmonisch, philosophisch: umfaßt sowohl klare, vernünftige und wissenschaftliche, als auch bestimmte empirische Erkenntnisse. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Kultivierung sind die reinen Vernunftwissenschaften, die Mathematik und Philosophie, vor allem wichtig. Unter jenen Kenntnissen aber, die das äußere Wirkliche, in der Erfahrung gegebene, umfassen, ist nichts wichtiger als jene, deren Gegenstand der Mensch ist". Die Geschichte, soweit sie "den Menschen in seiner vielseitigen Entwicklung darstellt", ist in dieser 'empirischen' Hinsicht die zentrale Wissenschaft.¹⁰⁴ Die intellektuelle Bildung gründet sich so erstens auf die Entwicklung der formalen Eigenschaften des wissenschaftlichen Denkens und zweitens auf die Selbsterkenntnis des Menschen als "die schönste und edelste in der Natur".¹⁰⁵ Diese Aspekte hängen auch nahe zusammen, weil Tengström die geschichtliche Erkenntnis des Menschen nicht vorwiegend 'empiristisch' auslegt sondern vielmehr – offenbar Schelling folgend – theoretisch und philosophisch als eine Wissenschaft von den menschlichen Möglichkeiten. Obwohl das Material auch empirisch gegeben ist, ist die Methode konstruktiv und philosophisch.

Wie bestimmt sich aber der praktische Aspekt, den Tengström stark betont, genauer? Wie ist also die Wissenschaftlichkeit der Weg zur Selbstständigkeit auch im Bereich der Handlung und wie entwickelt sie die

103 Tengström (1817–1818), S. 119.

104 Ibid., S. 107.

105 Ibidem.

Seelenkräfte überhaupt? Dabei wird gerade das geschichtliche Wissen zentral. Tengström betont besonders die Erkenntnis des klassischen Altertums als eine die Perspektive erweiternde und kritische Alternative für die gegenwärtige Menschheit. In Griechenland und Rom war der Mensch nach ihm durch die Kunst, die Wissenschaft und die bürgerliche Tätigkeit so vielseitig wie nirgendwo gebildet. Auch Nationalität und Menschlichkeit waren da "innerlich vereint".¹⁰⁶ Er betont, daß die klassische Literatur sowohl gesellschaftlich als auch kulturell besonders "günstige und vorteilhafte Verhältnisse" hatte. Die wichtigste Folge davon war die Vielseitigkeit der damaligen Schriftsteller: "Die besten Schriftsteller gehörten keinem besonderen Stand oder keiner gelehrten Zunft an, wo man gewöhnlich sich durch die Aneignung von mechanischem Seelenvermögen auf einen Kreis von abstrakten und theoretischen Begriffen einschränkte. Sie waren frei gebildete Menschen und teilten aus innerer Berufung ihren Zeitgenossen mit, was sie in ihrem auf die Staatsangelegenheiten und öffentliche Wirksamkeit in Frieden und Krieg gewidmeten Leben erfahren, oder durch die freie Tätigkeit der Seele und Phantasie gedacht und geschafft hatten."¹⁰⁷ Er bewundert besonders die Vielseitigkeit des politischen Denkens und der Praxis und sagt, daß von den heutigen Nationen die Englische durch ihren Gemeinsinn (samfunsanda) einer solchen Entwicklung am nächsten gekommen ist.¹⁰⁸

Das Ideal des Klassischen ist also sowohl in theoretischer als auch in praktischer (gesellschaftlicher und politischer) Hinsicht wichtig. Es bedeutet erstens theoretisch, daß die intellektuelle Bildung das nur verstandesmäßige, 'mechanische' Denken übertreffen muß. Die systematisch wissenschaftliche Denkart bleibt nicht bei einer mechanischen Anwendung irgendwelcher methodischer Regeln stehen sondern ist darüber hinaus ein offenes und schaffendes – also sich auf 'die freie Tätigkeit der Phantasie' stützendes – Enträtseln der dynamischen und totalen Sachzusammenhänge. Das gelingt aber nicht, wenn man die wissenschaftliche Erkenntnis atomistisch als unkritisches Bleiben "innerhalb eines gegebenen Kreises von abstrakten und theoretischen Begriffen" auffaßt. Man muß die relative Freiheit des Denkens erlauben und diese Freiheit rational anwenden lernen: nur dann wird – mit den Worten Hegels – das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten möglich. So ist das Problem der intellektuellen Bildung theoretisch bei weitem gleich mit dem Problem der intellektuellen

106 Ibidem

107 Ibid., S. 121. Hier sieht man klar, daß die Auffassung Tengströms über die antike Gesellschaft eine bürgerlich idealisierte ist.

108 Ibid., S. 122.

Produktivität: nur dann kann man von einer Selbstständigkeit sprechen. Selbstständigkeit im Denken erlangt man erst dann, wenn man relativ unabhängig von den Regeln – d.h. auch positiv bewußt von ihrem sinnvollen Anwendungsbereich – die Wirklichkeit begrifflich auffassen kann. Um die Gründe und die Ableitungsweise der Erkenntnis zu verstehen, muß man vor allem die Voraussetzungen der methodischen Regeln erkennen und – letzten Endes – die existierende Wissenschaft geschichtlich und kulturell, als ein Teil der jeweiligen Lebenspraxis, problematisieren. Man findet schon bei Tengströms Bestimmungen der 'intellektuellen Bildung' keimhaft diese dialektischen und praktischen Perspektiven, wenn er über den abstrakten Verstand hinaus will. Seine Auffassungen kommen in diesen Fragen noch konkreter hervor, wenn er das Wesen des akademischen Studiums in seinen Briefen betrachtet. Davon aber ein wenig später.

Der zweite Aspekt ist also gesellschaftlich und politisch. Die Eigentümlichkeit und der Erfolg der klassischen Kultur besteht nicht nur in ihrem systematischen Zusammenspiel der menschlichen 'Seelenkräfte' sondern auch darin, daß die intellektuelle Kultur wesentlich auch praktisch, ethisch und politisch orientiert war. Tengström scheint mit seinen Betonungen¹⁰⁹ zu meinen, daß die Intellektuellen der Antike sich als politische Personen verstanden: sie hielten sich ethisch für verpflichtet in staatlichen und nationalen Angelegenheiten Stellung zu nehmen. Dieses idealisierte Bild der antiken Intellektuellen entspricht natürlich auch seiner Auffassung von der zentralen Rolle der Intellektuellen in der Bildung der nationalen Kultur Finnlands. Dieses Bild repräsentiert die Gegenposition zum 'Egoismus', zur unmittelbaren, geschichtlich kontingenten Nützlichkeit und ihrer scheinbaren empirischen Notwendigkeit. Das Idealbild der antiken Kultur erfordert ein rationell begründetes, geschichtlich vermitteltes Wissen über die geschichtlich und menschlich notwendigen Formen oder Ideale, die gute Handlungen begründen könnten. Beispiele solcher geschichtlich wesentlichen Idealen sind z.B. die Demokratie, die Wechselwirkung gesellschaftlicher Gruppen, die Vermittlung von Theorie und Praxis, die Vielseitigkeit persönlicher Entwicklung usw.. Diese Ideale sind nicht ohne Bedeutung für die Wirklichkeit: sie sind vielmehr kritische, wissenschaftlich wertvolle Ideen, die viele Entfremdungsformen der modernen Entwicklung bloßlegen und dadurch unser Selbstbewußtsein entwickeln. Geschichtlich ist dieses Bild natürlich problematisch. Es ist aber wesentlich eine kritische Alternative, die positive Entwicklungsmöglichkeiten der

109 Die Intellektuellen "mitteilten ihre Zeitgenossen", "keinen besonderen Stand gehörten" usw. – wie schon früher zitiert.

nationalen Kultur sucht. Tengström versucht mit diesem Idealbild, die nationale Aufgabe der Intellektuellen zu formulieren.

Von dieser Bildungsphilosophie aus entwickelt Tengström seine Auffassung über Pädagogik und Schule. Er fordert eine wesentliche Reformation der Schule und sieht darin ein wichtiges Mittel für die Entwicklung der nationalen Kultur. Das Problem der allgemeinen Volkserziehung ist für ihn noch nicht zentral wie später für J.V. Snellman. Er sieht im allgemeinen Unterricht ein Mittel zur Bildung einer nationalen Elite, besonders der Beamten, die von oben aus vernünftige Reformen machen. Er sieht jedoch die Aufgabe von Pädagogik und Schule dabei vorwiegend als eine allgemeine Menschenbildung, nicht nur als eine Bildung zu bestimmten beruflichen Aufgaben. Daher werden seine allgemeine Betrachtungen über die 'intellektuelle Bildung' auch für seine Schulpädagogik grundlegend.

Tengström sieht in der Pädagogik ein wichtiges Mittel des gesellschaftlichen und kulturellen Fortschritts. Er sagt: "Es gibt aber doch ein sicheres Mittel für die Umformung einer Nation in Hinsicht auf ihre Sitten und Erkenntnisse: das ist die Erziehung". Die Grundbestimmung der Erziehung ist also eine Veredelung der Nation, ihrer Sittlichkeit und ihres Bewußtseins. Dazu braucht man zuerst eine ehrliche Auffassung über das herrschende Entwicklungsstadium: die heranwachsende Generation muß klar die Nachteile (bristerna) ihrer Kultur einsehen. Erst dann hat sie eine wirkliche Möglichkeit, für die folgende Generation diese abschaffen zu können.¹¹⁰ Die pädagogische Aufgabe besteht also nicht nur in einer direkten Vermittlung des mittelmäßigen, allgemein anerkannten Inhalts der bestehenden Kultur, sondern die Aufgabe ist wesentlich eine kritische. Ihre Erfüllung fordert eine ehrliche Selbstkritik der Erzieher selbst – nur dann kann sie eine fortschrittliche Bedeutung erreichen. Dafür ist auch für die Erziehung und ihre Grundbestimmungen der kulturelle Konflikt von "bloßer Zivilisation" und "wirklicher menschlicher und bürgerlicher Veredelung" immanent. Erst wenn man auch diese letztere Forderung befriedigt, "wird ohne Zweifel die wahrhafte höhere Kultur auch bei uns hoffentlich einen schnellen Fortschritt machen".¹¹¹ Daher muß man die zentralen Thesen von Tengströms Philosophie der 'intellektuellen Bildung' auch für die Grundlegung der Pädagogik für wichtig halten.

Tengström entwickelt auch genauere Thesen über die Lage des allge-

¹¹⁰ Tengström (1817–1818), S. 89.

¹¹¹ Ibid., S. 122–123.

meinen Unterrichts und des Schulwesens in Finnland und seiner Reformierung. Er betont zuerst, eine schon ältere Forderung repetierend,¹¹² daß der Unterricht allgemein werden soll. Der Privatunterricht bereitet nicht gründlich genug für eine höhere Bildung vor. Aber noch mangelhafter ist diese Unterrichtsweise in ethischer und gesellschaftlicher Hinsicht: "man bildet die Jünglinge am leichtesten und kräftigsten in den öffentlichen Lehranstalten zur Achtung der Rechte der Nächsten, ... zum Gemeinschaftsgeist (*samfundsanda*) ... (der Schüler) kann auch durch einen täglichen Umgang mit den Kameraden von verschiedenen Charakteren (*lynnen*), Sitten und Erziehung, am leichtesten jene Lebenserfahrung erreichen und zur Selbsttätigkeit gewöhnen, ... die unter den vielen Wandlungen des Lebens notwendig sind".¹¹³ Die Schule bereitet als eine Institution vor allem auf das Zusammenleben in der bürgerlichen Gesellschaft vor und fördert so die Auflösung der Standesunterschiede. Die Schule hat daher neben der nationalen und kulturellen Funktion der 'intellektuellen Bildung' auch eine progressive bürgerliche Funktion. Sie fördert eine bürgerliche Demokratisierung der Gesellschaft – obwohl 'von oben her' organisiert (vgl. die frühere Analyse des Beamtenstandes).

Tengström kritisiert also vor allem den Hausunterricht, aber auch das Schulwesen als solches, wie es von der Reformation her¹¹⁴ tradiert war. Die Entwicklung der Reformation hatte sich allmählich zu einer neuen Scholastik entwickelt und hatte dadurch eine negative Wirkung auf die Schule. Deswegen brauchen die Schulen eine Erneuerung und Erweiterung: sie entsprechen nicht mehr den zunehmenden Bedürfnis von öffentlichen Ämtern.¹¹⁵ Tengström spricht also nicht von einem allgemeinen Volksunterricht. Er beabsichtigt mit dieser Forderung der Erneuerung einen vielseitigeren Unterricht von Beamten. Das wird klar, wenn er sagt, daß "(der Schüler) dort, unter der Leitung der öffentlich geprüften und durch den Staat eingesetzten Lehrer, am sichersten jene Erkenntnisse, die der Staat von seinen Beamten fordert und die außerdem für alle gut gebildete Menschen die wichtigsten sind, sammelt".¹¹⁶ Die Bildung von Priestern, wie im 17. Jahrhundert,¹¹⁷ kann also nicht mehr das zentrale Ziel

112 Diese Forderung ist auch in Finnland alt: schon die erste bedeutende pädagogische Dissertation (1671) stellte sie, Sainio (1957), S. 99.

113 Tengström (1817–1818), S. 115–116.

114 Vgl. Tengström (1833), S. 82–83.

115 Tengström (1817–1818), S. 115. Die Rede von der neuen Scholastik weist auf die dogmatische Seite des Protestantismus hin, vgl. Tengström (1833), S. 15.

116 Tengström (1817–1818), S. 116.

117 Tengström (1833), S. 82. Schon der Physiker Browallius kritisierte 1751 in Finnland diese Priesterbildung und forderte eine umfassende Realbildung, Päivänsalo, S. 29–30.

des Schulwesens sein, weil die Bedürfnissen des modernen Staats weit umfassender als die der Kirche sind. Der allgemeine Unterricht ist jetzt wesentlich ein Staatsangelegenheit.¹¹⁸

England ist auch im Hinblick auf sein Schulwesen nach Tengström die entwickeltste Nation. Er sieht eine wesentliche Ursache für die allgemeine Fortgeschrittenheit dieser Nation in ihren Bildungsinstitutionen. Der Unterricht "geschieht in den Schulen, nicht zu Hause bei den Eltern; die heranwachsenden Bürger ... werden ungeachtet der sozialen Stellung der Eltern völlig gleich erzogen".¹¹⁹ Der Entwicklungsgrad der öffentlichen Bildungsinstitutionen ist also eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der nationalen Kultur. In dieser Hinsicht wird der Fortschritt der nationalen Kultur im Prinzip von unten her (besonders vom aufsteigenden Bürgertum her) bestimmt. Der Unterricht weiterer Volksschichten, die keine Möglichkeiten zum Privatunterricht haben, bildet eine stärkere Grundlage für die nationale Kultur als der Unterricht einer kulturellen Elite. "Die Erfahrung bestätigt", sagt Tengström, daß "soweit die unteren Lehranstalten nicht richtig gepflegt werden, die Kultur nie reife Früchte bringen kann". Als eines von vielen Beispielen für eine solche, ohne eine wirkliche Basis lebende, nur elitäre Kultur, nennt Tengström Spanien, wo "die für die höhere literaren Einrichtungen angewandten umfassenden Kosten ungeachtet die Finsternis und Unwissenheit durch Jahrhunderte ihren Herrschaft erhalten haben".¹²⁰

Die wirkliche, auch vom Volk ausgehende Kultur ist also eine bürgerliche und nationale Kultur. Tengström faßt Kultur in seiner ursprünglichen Bedeutung: sie ist nicht vorwiegend eine elitäre Hochkultur sondern umfaßt allgemein auch die ökonomische und soziale Entwicklung der Nation. Das wird später klar und deutlich, wenn Tengström und Snellman in den Jahren 1844–1848 über die Voraussetzungen der nationalen Entwicklung diskutierten. In dieser Diskussion betonte Tengström – sogar mit einigen grob materialistischen Nuancen – die entscheidende Bedeutung der ökonomischen ('industriellen') Voraussetzungen einer spezifisch finnischen Kultur. Er glaubte, daß es "ein oder zwei Jahrhundert" noch erfordert, ehe in Finnland eine 'nationale Industrie' und darauf basierend

118 Tengström unterscheidet den Staat klar von der Kirche und anerkennt nicht die Autorität der Letzteren in den Fragen der Schul- und Universitätsbildung, Tengström (1833), S. 10, 82–83, 106.

119 Tengström (1817–1818), S. 117. Locke, der in Finnland im 18. Jahrhundert gut bekannt war, betont noch die Bedeutung des Hausunterrichts. Anderssen II, S. 228.

120 Tengström (1817–1818), S. 117–118.

eine "nationale intellektuelle Bildung" entstehen würde.¹²¹ Diese pessimistischen Aussagen erklären sich von der bürgerlichen Gesellschaftsauffassung Tengströms her: er glaubt an die führende Rolle des schwedischsprachigen Bürgertums und Beamtenstands und glaubt überhaupt nicht, daß "die finnische Sprache bei uns vorherrschend würde".¹²²

Die Ansichten Tengströms über die methodische Reformierung der Schulen sind sachlich bedeutender. Er entwickelte seine Thesen über die Grundstruktur der intellektuellen Bildung als ein Antwort auf diese innere Entwicklung. Die Ausbildung vor allem zum Menschen, nicht bloß für einen Beruf, der systematisch begründende Zusammenhang des Lehrplans, die Forderung nach Selbstständigkeit im Denken und Handeln als das zentrale Ziel des Unterrichts und die wichtige Bedeutung der klassischen Studien sind die Hauptthesen auch für den Schulunterricht.¹²³ Diese Seite ist wichtig für die spätere Entwicklung: Tengström entwickelt die Grundthesen, auf die sich auch die bedeutendsten Repräsentanten des finnischen Hegelianismus, Snellman und Cleve, stützen und die sie weiterentwickeln. Die Auffassungen Tengströms spiegeln vorwiegend die Grundideen der neuhumanistischen und idealistischen Bildungslehren von Herder, Kant, Schiller, Niethammer, Fichte und Schelling wieder. Man kann in seiner Bildungslehre von 1817–1818 noch keinen bedeutenden Einfluß Hegels mit Sicherheit konstatieren, obwohl es einige wichtige terminologische und sachliche Parallelen gibt. Als Lehrer von Snellman und Cleve hat Tengström jedoch die grundlegenden Fragen der nationalen Bildung gestellt, die diese noch tiefer analysieren.

c) Gedanken über die akademischen Studien und Untersuchung: die Dialektik der Vielseitigkeit und Begrenzung

Tengström war als akademischer Lehrer erfolgreich, wenn man die Aussagen und Errungenschaften seiner Studenten betrachtet. Seine Tätigkeit als Lehrer begrenzte sich offenbar nicht nur auf die bloßen theoretischen Fragen, sondern umfaßte auch aktuelle gesellschaftliche und nationale Probleme. Er nahm z.B. teil an der sog. Samstagsgesellschaft, die ein

121 Tengström an Snellman im Dezember 1847; vgl. auch 14.12.1844, 20.12.1845 und 18.1.1848. in: Snellman, J.V.: Kootut teokset XII. Patoluoto (1986), S. 311–314, analysiert diese Diskussion genauer.

122 Tengström an Snellman 20.12.1845, ibidem. Derselbe Pessimismus wird zum Teil schon 1817–1818 deutlich, S. 125. Vgl. auch sein Brief an Robert Tengström 9.1.1847.

123 Tengström (1817–1818), S. 118–122.

literarischer aber auch gesellschaftlicher und nationaler Diskussionszirkel der jungen Intellektuellen der 30er Jahre war.¹²⁴ Er war jedoch keine führende Gestalt in diesem Zirkel; er war schon Professor und nach Rein auch "sehr fügsam, schweigsam und anspruchslos".¹²⁵ Seine Wirkung blieb jedoch nicht nur akademisch.¹²⁶ Seine nahen Kontakte mit den Studenten dokumentieren sich konkret in seinen Briefen an die jüngeren Intellektuellen, vor allem an seinen Sohn R. Tengström (1823–1847), der Philosophie und Ästhetik studierte und an den Sprachforscher H. Kellgren (1822–1856). Der berühmtere Briefwechsel mit J.V. Snellman ist auch in dieser Hinsicht treffend, obwohl klar ebenbürtiger.

In diesen Briefen wird ein bildungstheoretischer Problemkomplex zentral. Es ist die schon früher kurz erwähnte Problematik der thematischen Begrenzung und sachlichen Vielseitigkeit. Tengström versucht vor allem nachzuweisen, daß diese Alternativen einander nicht ausschließen, sondern einander bereichern können. Eine gelungene Versöhnung dieser Aspekte bildet dann eine systematische oder auch eine 'enzyklopädische' Einheit im Sinne Hegels.

Ich habe früher auf die Selbstanalyse Tengströms hingewiesen, wo er über seine Interessen an Philosophie, Philologie und Geschichte sprach. Er betonte, daß diese "Assoziation von verschiedenen Studien" für ihn eine "Befreiung von vielen Beschränktheiten" gewesen war. Er will mit dieser Aussage nicht im Nachhinein seine Handlungen verteidigen, sondern begründet diese Auffassung vor allem theoretisch. Er sagt: "Jeder Beruf bleibt leicht zurück in einem Mechanismus, wenn er mit sich nicht viele mehr oder weniger fremde, aber doch schon unmittelbar verwandte (Bereiche) organisch assimiliert. Jedes wissenschaftliche Wissen *kann* wenigstens, wenn auch nicht immer *muß*, daher auch enzyklopädisch eine höhere Bestimmung haben". Er nennt diese Herausbildung einer organischen Einheit eine 'Assimilation' und sagt, daß sie für das Individuum wesentlich eine "innere Befreiung" bedeutet.¹²⁷ Eine Assoziation in diesem organischen Sinne ist also der Gegensatz einer nur 'mechanischen' Einheit, die äußerlich, ungeachtet ihrer inneren Verbindungen, verschiedene Teile zusammenzwingt. Bei einer organischen Assimilation handelt es sich dagegen um eine Einheit, die die inneren, objektiven Zusammenhänge der Teile expliziert – sodaß die Teile in ihrer Verschiedenheit 'unmittelbar

124 Z.B. Rein (1904) I, S. 79. Über die allgemeine Bedeutung der Samstagsgesellschaft vrgl. Havu.

125 Ibid., S. 67–68.

126 Havu, S. 9–10, 65–66.

127 Brief an Kellgren 28.7.1848.

verwandt' sind. Es handelt sich also um eine Totalität, die nicht eine nur analytisch bestimmbare Einheit (eine Aggregat) ist.

Diese 'enzyklopädische' Einheit hat auch die interessante Eigenschaft, derer sich schon Aristoteles bewußt war, wenn er kühn behauptete, daß die 'Erste Philosophie' sowohl die allgemeinste als auch die genaueste Wissenschaft sei.¹²⁸ Ohne sich in diese Problematik genauer zu vertiefen, kann man sagen, daß es sich um das Verhältnis von Ganzem und seinen Teilen handelt. Die wirkliche Bedeutung von Teilen kann man nur dann vollständig verstehen, wenn man sie als Teile eines ihre genaue Bedeutung bestimmenden Ganzen versteht. Aristoteles spricht von der Genauigkeit jedoch hauptsächlich im Verhältnis zu seinem axiomatischen Wissenschaftsideal: "Die genauesten Wissenschaften aber sind die, welche sich am meisten auf das Erste beziehen; die nämlich, welche sich auf weniger Prinzipien beziehen, sind genauer als die, welche noch Zusätze beinhalten".¹²⁹ Die erste Wissenschaft ist also die genaueste, weil sie die letzten Prinzipien und Ursachen erkennt: "die höchste Wissenschaft ... ist aber die Wissenschaft des im höchsten Grade Wißbaren; und im höchsten Grade wißbar sind das Erste und die Ursachen; denn gerade durch diese und aus diesen wird das andere erkannt, nicht aber diese aus dem Untergeordneten".¹³⁰ Diese anscheinend nur theorieimmanente, wissenschaftstheoretische Behandlung des Genauigkeitsproblems hat aber auch ihre objektive Bedeutung, wie aus dem letzten Zitat klar hervorgeht. Die systematische Einheit des Wirklichen, die die höchsten Prinzipien und Axiome darstellen sollten, ist so auch die objektivste Auslegungssposition alles Besonderen.

Tengström geht natürlich über Aristoteles hinaus und teilt nicht seine metaphysische Auffassung über die Wirklichkeit. Er spricht über die systematische Einheit aller 'organischen' oder systemartigen Totalitäten. Vor allem Kant hatte die Grundlage für diese Problematik im deutschen Idealismus geschaffen. Er betonte, daß in der lebendigen Natur "die Teile ... nur durch ihre Beziehung auf das Ganze möglich sind".¹³¹ So organisiert die lebendige Natur sich nicht wie eine Maschine, die nur eine "bewegende Kraft" hat. Die Natur hat vielmehr eine "bildende Kraft".¹³² Vor allem Hegel erweiterte diese Idee später zum Begriff der Totalität und Tengström stützt sich hauptsächlich auf seine Ideen, wenn er hier das Moment der Freiheit betont. Die Idee der organischen Totalität kann man nicht als

128 *Metaphysik* 982a; über die 'Genauigkeitsthese' vgl. Routila, S. 46–51.

129 *Ibid.*, 982a25.

130 *Ibid.*, 982b1.

131 *Kritik der Urteilskraft*, S. 338.

132 *Ibid.*, S. 340.

solche auf den Mensch anwenden.¹³³

Obwohl Tengström sich hier mehr auf Kant, Schelling und Hegel als auf Aristoteles stützt, hebt er aber auch im Grunde das aristotelische Problem der Genauigkeit als ein zentrales hervor. Er spitzt seine Betrachtungen über die wissenschaftliche Arbeitsweise mit der Betonung der Gründlichkeit folgendermaßen zu:¹³⁴ "eine wahrhafte Gründlichkeit, eine Energie des Grundes, erhebt sich in ihrer Fähigkeit, Gestalten von vielseitigem Charakter zu produzieren. So vertreibt sie die Einförmigkeit, den Tod des Lebendigen, den Untergang des wissenschaftlichen Geistes in den steifen Scholastizismus". Die Gründlichkeit ist also eine vernunftgemäße Perspektive in die Dynamik und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit im Gegensatz zum 'einförmigen' Verstandesdenken. Die Gründlichkeit hat zwei Aspekte: erstens die Genauigkeit und zweitens die des dynamischen Grundes ('grundens energi'). Sie weist so hin auf die dynamische Totalitäten der Wirklichkeit.¹³⁵ Die Fähigkeit, von einem bestimmten Gesichtspunkt aus neue, vielseitige 'Gestalten' zu produzieren, bestimmt genau das synthetische Wesen des schaffenden, wissenschaftlichen Denkens: anscheinend enge, bestimmte Fragestellungen und Themen können als voll entwickelte eine überaus große Bedeutung haben. Sie können – bestenfalls als ganz neuer Auslegungshorizont – neues Licht und Leben auf die anerkannten Wahrheiten werfen. Das meint Tengström mit der Vielseitigkeit.

Tengström begreift den Charakter des Denkens hier – ohne es direkt zu erwähnen – gemäß der Hegelschen Auffassung von dem 'allgemeinen Begriff'. Der allgemeine Begriff entwickelt sich in den Momenten der Allgemeinheit, Besonderheit und Einzelheit, von denen das letzte das eigentlich dialektische Moment in der Entwicklung des Begriffs ist. Sie ist die Wahrheit des Allgemeinen, die konkrete Allgemeinheit.¹³⁶ Nur dann

133 Vrgl. *Phänomenologie des Geistes*, S. 235, wo Hegel bemerkt, daß Sprache und Arbeit einerseits organisch gebunden sind, aber andererseits eine neue Dimension der Äußerlichkeit und Verwandlung öffnen. Das Tun des Menschen wird dadurch frei von der 'inneren Individualität'.

134 Brief an Kellgren 28.7.1848.

135 Über die Problematik des Grundes bei Hegel, s. Rohs, vrgl. auch meinen Artikel über die Reflexionslogik Hegels, wo ich auf das Problem des Grundes als eine objektive Perspektive zu den Begriffen des Gegensatzes und des Widerspruchs hinweise, Väyrynen (1986). Im deutschen Idealismus gab aber schon Fichte dem Satz des Grundes eine solche synthetische Bedeutung, *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*, S. 272.

136 Hegel sagt: "Die *Allgemeinheit* und die *Besonderheit* erschienen einerseits als die Momente des *Werdens* der Einzelheit. Aber es ist schon gezeigt worden, daß sie an ihnen selbst der totale Begriff sind, somit in der *Einzelheit* nicht in ein *Anderes* übergehen, sondern daß darin nur gesetzt ist, was sie an und für sich sind". (*Wissenschaft der Logik*, Werke 6, S. 298). Und weiter: "Diese nähere Betrachtung aber zeigt das Abstrakte selbst als Einheit des einzelnen Inhalts und der abstrakten Allgemeinheit, somit als *Konkretes*, als das Gegenteil dessen, was es sein will". (ibid., S. 299).

also, wenn die Wissenschaft das Konkrete (z.B. das empirische Material) aus einem neuen Blickwinkel erfaßt, ist sie gründlich und lebendig. Die 'Vielseitigkeit' des bestimmten Gesichtspunktes weist gerade darauf hin, daß die Einzelheit eine neue Perspektive zur abstrakten Allgemeinheit – zur etablierten Aulegungsweise – produziert und sie so mehr der dynamischen und widersprüchlichen Wirklichkeit gemäß reformiert. Daher setzen die Begrenzung und die Vielseitigkeit einander im schaffenden Denken voraus: eine scharfsinnige Begrenzung ermöglicht einen neuen Blickwinkel, von dem aus das vielseitige Material tiefer (oder wenigstens auf eine neue, fruchtbare Weise) als vorher erfaßt wird.

Tengström betont explizit die entscheidende Rolle der richtigen Begrenzung. Er schreibt an Robert Tengström am 16.12.1846 über die Methode des philosophischen Studiums so: "Die Geschichte und Wirklichkeit ist meiner Meinung nach jene Sphäre, innerhalb welcher das ideelle Leben der Wissenschaft und Kunst seine konkrete und tüchtige Nahrung suchen muß. Und dazu ist es – glaube ich – erforderlich, sich auf ein bestimmtes Thema (ämne) zu beschränken. Alles wirkliche, reale Entscheiden ist eine Selbsteinschränkung auf ein Bestimmtes. Breite dich nicht aus, sondern konzentriere Deine Studien auf ein Ziel, von dem aus man etwas machen kann, wenn früher das Allgemeine dort nur von den umfassenderen Gesichtspunkten aus behandelt worden ist". Diese Methode ist der Gegensatz einer bloßen Subsumption, wie der Brief vom 13.3.1847 an den Sohn dieses Thema fortsetzt: "Aber paß auf, daß Du nicht ... unter allgemeinen Kategorien bloß subsumierst. Statt dessen (mußt du) durch die Entwicklung bestimmen und durch die Bestimmungen, die dem Material selbst innewohnen, entwickeln". Und vielleicht am klarsten an Kellgren am 9.1.1847: "Einen Rat glaube ich doch aber hinzufügen zu können ... nämlich den der Einschränkung, Verdichtung auf einen einzelnen Punkt von Bedeutung, von dem aus man ein besonderes Ganzes formieren kann. Wenn man ihn weiter bearbeitet, wird wahrscheinlich eine größere Sphäre Erleuchtung haben".

Eine richtige wissenschaftliche Begrenzung sucht also solche wesentlichen Probleme, einzelne Knotenpunkte der Wirklichkeit, die bedeutende rationale Relationen der Wirklichkeit beleuchten können. Es handelt sich hier nicht um eine nur empirische Einzelheit sondern die Einzelheit ist wesentlich ein theoretisches Moment des wissenschaftlichen Forschungsprozesses, eine Forderung der dynamischen und vielseitigen Allgemeinheit. Hegel sagte das klar, als er die Reflektiertheit des Einzelnen betonte: "(die Unterschiedenen) sind ferner nicht bloß *seiende* Einzelne gegeneinander; solche Vielheit gehört dem Sein an; die sich als bestimmt setzende *Einzelheit* setzt sich nicht in einem äußerlichen, sondern im Begriffsunter-

schiede".¹³⁷ Diese Stelle verneint klar eine nur empirische Auslegung der Einzelheit: nur 'äußerliche' und 'seiende' Einzelne weisen auf die empirischen Unterschiede. Diese sind hier aber nicht das Wesentliche. So muß man die Einzelheit als ein dialektisches Wirklichkeitsmoment des Denkens verstehen: "Durch die Einzelheit, wie er (der Begriff) darin *in sich* ist, wird er *ausser sich* und tritt in Wirklichkeit ein ... Das Einzelne also ist als sich auf sich beziehende Negativität unmittelbare Identität des Negativen mit sich; es ist *Fürsichseiendes*".¹³⁸ Die Einzelheit ist innerhalb der Abstraktion "das Prinzip der Individualität und Persönlichkeit".¹³⁹

Die Dynamik und kritische Kapazität des Denkens verdichten sich also in der Einzelheit. Wenn man die Abstraktion nur in den Momenten von Allgemeinheit und Besonderheit reflektiert, bleibt man innerhalb eines 'subsumierenden' (reduktionistischen) Rahmens und faßt das wissenschaftliche Denken als ein statisches und widerspruchloses System auf. Es wird dann – innerhalb eines solchen Systems – besonders schwer, den wissenschaftlichen Prozeß zu verstehen. Weil dieser Prozeß nicht innerhalb des abstrakten Denkens begreifbar ist, betont man dann gern die Irrationalität und Illogizität des wissenschaftlichen Schaffens. Die Lösung Hegels, die Einzelheit als ein dynamisches Allgemeines zu bestimmen, ist auch ein Versuch, diesen Prozeß rational verständlich zu machen.

Das Problem hat aber nicht nur eine logische und wissenschaftsimmanente Bedeutung. Es ist höchst wichtig auch für die Pädagogik überhaupt. Tengström war sich der pädagogischen Relevanz des Problems klar bewußt, wenn er die Integration des Lehrplans, also die systematisch begründete Einheit im Gegensatz zur zufälligen Vielheit der Erkenntnisse als eine zentrale Aufgabe hervorhob. Tengströms Betonung der Begrenzung bedeutet eine prinzipielle Anerkennung des Rechts einer tieferen Spezialisierung und erweist, daß diese nicht notwendig ein Gegensatz der Vielseitigkeit ist. Natürlich kann die Begrenzung in der Pädagogik nicht individuell so weit gehen, wie in der wissenschaftlichen Arbeit – aber ohne weiteres hat sie auch für die elementarerer Studien eine wichtige Bedeutung. Die Spezialisierung kann sich tiefer auf die eigenen Interessen der Schüler stützen und eine gründlichere und kritischere Denkweise schon früh erwecken. Besonders solche Lehrfächer, die vielseitige objektive Verhältnisse zu anderen haben (bei Tengström also die Mathematik, Philosophie und Geschichte) können tiefer entwickelt auch die Vielseitig-

137 *Wissenschaft der Logik*, Werke 6, S. 301.

138 *Ibid.*, S. 299–300.

139 *Ibid.*, S. 297.

keit fördern. Diese Möglichkeit der Vielseitigkeit kommt besonders von einem theoretischen und systematischen Begründungsvermögen her – von dem theoretischen Kern des wissenschaftlichen Denkens. So können nicht alle, besonders nicht die betont empirischen Fächer diese positive Wirkung haben. Dieser Begründungszusammenhang kann darüber hinaus auch praktisch sein: die Bedeutung der Geschichte ist dabei für Tengström zentral. Das ethische und politische Denken kann man auch gut mit dieser Methode des schaffenden 'Einschränkens' entwickeln.

Tengström hebt in diesem Zusammenhang nicht direkt diese umfassenden pädagogischen Folgen hervor. Aber wenn man diese wissenschaftspädagogischen Prinzipien zu seinen früheren pädagogischen Ansichten (1817–1818) ins Verhältnis setzt, sind die genannten Folgen gut begründbar. Dieses auch pädagogisch zentrale Problem war schon für Hegel bekannt und er vertritt dieselbe Position wie Tengström, ohne sie jedoch so gründlich zu entwickeln.¹⁴⁰ Tengström begründet klarer die logische und wissenschaftstheoretische Tragweite des Problems und zeigt auch direkt in seiner Philosophie der 'intellektuellen Bildung', wie zentral es für die theoretische Grundlegung der Pädagogik ist.

d) Über die Bedeutung Tengströms

Obwohl Tengström philosophisch und pädagogisch kein eigenständiger Systematiker von Bedeutung war, entwickelte er balanciert die Grundlagen der pädagogischen Problematik, ohne z.B. die extremen Konsequenzen der Schellingschen Philosophie unkritisch zu akzeptieren. Dabei vertritt er schon früh eine vermittelnde und versöhnende Grundhaltung und glaubte an eine vernünftige Weiterentwicklung sowohl der klassischen als auch der modernen Traditionen. So ist z.B. seine Kritik der Aufklärung nicht so einseitig wie die Schellings. Offenbar spielte in Finnland in dieser Hinsicht die lange Wirkung der Kantschen Philosophie und die große Bedeutung des Neuhumanismus eine entscheidende Rolle: man wollte nicht die extremsten Annahmen akzeptieren und daher konzentrierte sich auch die Schellingrezeption auf seine wissenschaftlich begründbaren Gedanken (vor allem auf die Gedanken der Geschichtlichkeit und der objektiven Synthese – oder 'objektiven Subjekt-Objekt', wie Hegel schon 1801

¹⁴⁰ Hegel eigentlich nur nennt das Problem und seine eigene Auffassung, die die tiefere Spezialisierung stützt, vgl. Väyrynen (1986), S. 100–101.

die Grundhaltung Schellings gegenüber Fichtes Subjektivismus zusammenfaßte¹⁴¹).

Die pädagogisch bedeutendste Leistung Tengströms war, daß er auf die Bedeutung des spekulativen – d.h. dialektischen – Denkens für die Grundlegung der Pädagogik in seiner umfassenden Bedeutung hinweist. Die spekulative Betrachtung zeigt, daß man die Aufgabe der Pädagogik nicht unmittelbar empiristisch – vor allem von der unmittelbaren Nützlichkeit und Faktualität her – entscheiden kann. Sie muß vielmehr einen geschichtlich begründbaren, die existierende Tradition weiterentwickelnden Inhalt und – in Einheit damit – eine problematisierende Form haben. Dabei wird die Aufgabe der Pädagogik eine kritische: sie betrachtet das daseiende System der Erkenntnis, der Moral, der Sittlichkeit und der Gesellschaft als geschichtlich kontingentes Gebilde. Die klassischen Ideale dienen als kritische Alternativen der daseienden Wirklichkeit. Man muß daher den Lehrplan dynamisch und kritisch bauen und so die Selbstständigkeit der Schüler stützen. Erst dann werden nach Tengström auch zukünftig die praktischen Folgen für die Entwicklung der Nation nützlich sein.

So entwickelte Tengström einige Grundgedanken, die später im finnischen Hegelianismus prinzipiell anerkannt und weiterentwickelt wurden. Diese Gedankengänge waren keine bloß theoretischen Modelle, sondern wirkliche Lösungsversuche für die zentralen und aktuellen nationalen Fragen. Obwohl Tengström dabei zum Teil pessimistisch war, verstand er die wesentliche Rolle des allgemeinen Unterrichts für die Entwicklung der Nation. Diese Überzeugung über die gesellschaftliche Bedeutung der Pädagogik war später auch für Snellman und Cleve eine Leitidee.

Was ist aber die Bedeutung Tengströms, wenn man seine Pläne mit den entwickeltesten Systemen der Bildung und Erziehung jener Zeit vergleicht? Seine Skizzen fassen vor allem die zentralen Gedanken der neuen Humanitätspädagogik Deutschlands zusammen. Die Bildungsideen Tengströms aus den Jahren 1817–1818 bringen diese Diskussionsthemen nach Finnland. Sie schaffen nichts wesentlich neues: ihre Bedeutung liegt darin, daß sie die pädagogische Thematik des deutschen Humanismus und Idealismus nach Finnland bringen. Seine Gedanken über die akademischen Studien 1847–1848 sind eigenständiger: er stützt sich logisch offenbar auf Hegel, entwickelt aber die konkrete Idee des schaffenden Forschens weiter. Als akademischer Lehrer und Mitglied der Samstagsgesellschaft hat er wahrscheinlich das spätere pädagogische Denken des finnischen Hegelianismus viel tiefer beeinflußt, als die erhaltenen Dokumente an den Tag legen.

141 *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie*, Werke 2, S. 94.

2. A.A. Laurell als pädagogischer Denker

Axel Adolph Laurell (1801–1852) studierte in Turku und wurde mit einer Dissertation über Schelling 1826 Dozent für theoretische Philosophie. Er hatte schon damals auch Bekanntschaft mit dem Denken Hegels gemacht. Er hatte sich nicht total der Philosophie gewidmet: er schwankte zwischen Philosophie und Theologie, legte 1829 die Pastorsprüfung ab, kehrte jedoch bald zurück zu seiner Dozentur.¹⁴² Er war auch pädagogisch aktiv und war einer der Gründer des Lyzeums in Helsinki 1831. Das Lyzeum war eine Unternehmung der Samstagsgesellschaft und Laurell wurde wegen seinen pädagogischen Fähigkeiten sein Vorsteher. Das Lyzeum war fortschrittlich: Laurell bevorzug modernere Unterrichtsmethoden, den Unterricht neuerer Sprachen und eine humanere Disziplin. Bald aber widmete sich Laurell der Theologie: er wurde 1836 Professor für theologischen Dogmatik, aber blieb auch danach einige Jahre lang der Vorsteher des Lyzeums.¹⁴³ Nach seinen Zeitgenossen war er überhaupt einer der begabtesten Denker unter den finnischen Intellektuellen. Mit der Zeit konzentrierten sich seine Interessen einerseits mehr auf die Theologie und andererseits auf die empirische Psychologie. Als pädagogischer Denker war er der bedeutendste vor Snellman und dieses Fach konnte er relativ unabhängig von den theologischen Fragestellungen entwickeln.

a) Die philosophische und theologische Position Laurells

Man kann grob zwei Entwicklungsphasen oder vielmehr streitende Tendenzen in dem Denken Laurells unterscheiden. Er schwankte zwischen Philosophie und Theologie und scheint niemals einen bestimmten philosophischen Standpunkt gehabt zu haben. Er studierte die idealistischen Systeme, vor allem Jacobi, Schelling und Hegel. Hegel war von diesen der wichtigste: Laurell war in den Jahren 1826–1834 hauptsächlich ein Anhänger der Hegelschen Philosophie. Persönlich aber war die tiefste Strö-

¹⁴² Rein (1908), S. 309.

¹⁴³ Rein (1904) I, S. 81–82, Rein (1908), S. 309. Über das Lyzeum s. genauer Leinberg. Er hebt stark die pädagogischen Fähigkeiten Laurells hervor und bemerkt u.a., daß man im Lyzeum ein nur gedächtnismäßiges Lernen gar nicht tolerierte, sondern die Verstandesentwicklung der Schüler betonte. Wir werden sehen, daß Snellman – der selbst in den 30er Jahren in Laurells Schule als Lehrer tätig war – dieses Prinzip später stark betont. Vrgl. auch Havu, S. 33–36.

mung in seinem Denken schon damals die religiöse. Diese theologischen Tendenzen brechen endgültig durch, wenn er sich um die Professur der theologischen Dogmatik bewirbt. Er kritisiert dann die Hegelsche Philosophie zuerst von dem Standpunkt der Schleiermacherschen Dogmatik her, aber später von einer hochkirchlichen Orthodoxie her.¹⁴⁴ Er treibt aber Philosophie auch danach, nur die Stützpunkte sind theologisch ungefährlicher, z.B. Jacobi, Herbart, Schleiermacher. Das Problem des Hegelschen Denkens war jedoch in seiner Entwicklung zentral: er sagte später, daß er zehn Jahre gebraucht hatte, um in das Hegelsche System hineinzugelangen und andere zehn Jahre, um wieder von ihm loszukommen.¹⁴⁵

Laurell hat auch selbst seine Laufbahn, besonders seine Schwankungen zwischen Philosophie und Theologie, geschildert. Er schrieb 1848 über seine eigene Entwicklung so: "der Unterzeichnete trug 1830–1836 als Dozent der Philosophie etwas zur Bekanntmachung der Hegelschen Spekulation für die akademische Allgemeinheit bei. Er war auch der Erste, der in einer Schrift in schwedischer Sprache auf populäre Weise die dialektische Methode des Systems darstellte.¹⁴⁶ Weil er jedoch schnell zu der Überzeugung kam, daß der Hegelianismus nur ein idealisierter Spinozismus und Pantheismus war, und nicht mehr ohne Gewissensbisse den menschlichen Gedanken das Wesen der Gottheit erreichen zu können glaubte, hörte er allmählich das Arbeiten in der idealistischen Richtung auf. Die in der Kindheit aufgenommenen Eindrücke, ihre Unvereinbarkeit mit den durch die Schriften Hegels zurückkehrenden Erinnerungen an Spinoza, eine wiedererwachende, lebendige Sympathie für Jacobi (wie Spinoza ein naher Bekannter aus älterer Studienzeit), das Studium von neuen Theologen, Schleiermacher u.a., haben mich von der Verwirrung zu glauben, daß man die Einsicht in das Wesen Gottes, der Welt, der Dinge und des Menschen durch eine Spekulation ... gewinnen könnte, bewahrt". Und er datiert noch genauer seine Wende gegen Hegel, wenn er sagt: "schon 1834 bezweifelte ich stark das Prinzip und die Methode des Hegelschen Systems".¹⁴⁷

144 Rein (1908), S. 311.

145 Ibid., S. 310.

146 Er meint hier offenbar sowohl seine pädagogisch zentralste Schrift *Afhandlingar i Uppfostringsläran* I–II (1831 – 1833), deren zweiter Teil auch die dialektische Methode behandelte und seine Schrift – eigentlich eine Serie von Dissertationen – *Den Filosofiska Speculationens Propaedeutik* I–VII (1834 – 1839), die die bewußtseins- und erkenntnistheoretisch zentralen Abschnitte von Hegels Phänomenologie sehr gründlich und jedoch – soweit überhaupt möglich – allgemein verständlich behandelte.

147 *Gemåle till Herr J.V. Snellman*. Våktaren 1848, S. 16. Als Beweis für diese kritische Einstellung im Jahre 1834 nennt er seine Dissertationen aus diesem Jahr (*Den Filosofiska Speculationens Propaedeutik* und *De religionis christianae* ...), in denen er "eine von der Hegelschen Methode so abweichende Behandlungsweise" praktiziert hätte (ibidem.).

Diese späteren Äußerungen erscheinen aber ein wenig übertrieben besonders in Hinsicht auf seine Zweifel an dem Prinzip und der Methode des Hegelschen Systems. Die Polemik gegen Snellman hat wahrscheinlich diese Zuspitzung verursacht. In beiden von ihm genannten Untersuchungen stützt er sich bei zentralen philosophischen Entscheidungen noch positiv auf Hegel. Er preist Hegel 1834 als einen "Restaurator der Logik" und behandelt umfassend seine Auffassung über die Negativität.¹⁴⁸ Und noch 1839, als er die letzte Teil seiner Dissertationsreihe *Den Philosophiska Speculationens Propaedeutik* publiziert, stützt er sich nur auf Hegel explizit positiv. Sogar wenn er die einseitige Kritik der "spekulativen Denker nach Kant" an der empirischen, verstandesmäßigen Denkweise in der Psychologie (besonders in der Frage der Seelenkräfte) negativ beurteilt, meint er nicht Hegel. Im Gegenteil: Hegel anerkennt seiner Meinung nach prinzipiell die notwendige Bedeutung der unteren Entwicklungsstadien des Bewußtseins.¹⁴⁹ Er sagt: "auch die höchste Entwicklungsform (des Bewußtseins – KV) hat für seine *Kommunikation* die *unterste* Vorstellungsweise als ihre Voraussetzung ... das hat *Hegel* in der *Phänomenologie* so glücklich durchgeführt".¹⁵⁰ Auch die früheren Teile dieser Dissertation stützen nicht die späteren Aussagen Laurells. Man kann auch nicht seine eigentlich nur populärere und klarere Darstellungsweise als eine prinzipielle, 'methodische Abweichung' überschätzen. Das Urteil Sainios ist daher im Blick auf die Entwicklung Laurells treffend, wenn er sagt, daß Laurell sich auch nach dem Bruch mit Hegel tatsächlich oft auf die Gedanken Hegels stützt und so ein Eklektiker bleibt.¹⁵¹

Eine explizite, scharfe und bis in die philosophischen Grundvoraussetzungen durchdringende Hegelkritik treibt Laurell erst in seiner Stipendiatendissertation von 1843 (*Dogmata* ...).¹⁵² Der Gegenstand der Kritik ist der Anfang der Hegelschen Logik nach der Enzyklopädie (§ 86–88). Dabei

148 *Religionis christianae* ... (1834), S. 8–11.

149 Salomaa (*Filosofia*, S. 144) sieht zu einfach gerade Hegel als Gegenstand der psychologischen Kritik.

150 *Den Philosophiska* ..., S. 108. Er nennt keine andere Quellen als Hegel, wenn er sagt: "diese Polemisierung (ist) allmählich aus der Mode gekommen ... dieser Tadel (an die empirische Psychologie – KV) ist in der Tat gleich unrechtmäßig, wie es wäre, wenn man einem wegen seines Sehens oder Hörens tadeln würde". (S. 107). Es kann sein, daß er sich bei dieser Betonung der empirischen Psychologie jedoch schon auf Herbart stützt, dessen Denken in Finnland schon in den 30er Jahren bekannt wurde (vgl. Rein I, S. 126–127).

151 Sainio (1953), S. 32–33.

152 Vgl. Salomaa: *Filosofia*, S. 145. Das ursprüngliche Manuskript findet man auch in der Sammlung Laurells (393.2.F2.). Es ist also sicher, daß diese Thesen von Laurell selbst geschrieben sind.

hebt er eine Frage hervor, die schon in den frühesten Hegelkritiken zentral war. Die Möglichkeit der Anfang der Logik Hegels wurde schon bei Schelling bestritten¹⁵³ und nach ihm trieben die Kritik an den Anfang in dieser bloß negativer Absicht A. Trendelenburg¹⁵⁴ und E. von Hartmann.¹⁵⁵ Die Frage des Anfangs war auch in den Kritiken der Linkshegelianer wichtig, aber sie versuchten nicht, die ganze Möglichkeit der Dialektik dadurch zu bestreiten.¹⁵⁶ Und noch heute ist die Frage aktuell: es handelt sich ja gewissermaßen um die Grundlage des ganzen Systems in methodischer Hinsicht.¹⁵⁷

Laurell will besonders die Möglichkeit der dialektischen Vermittlung durch den Begriff des Werdens als eine logische Kategorie verneinen. Daher konzentriert er sich zuerst auf eine genauere Analyse des Begriffs des Werdens. Er behauptet, daß das Werden nicht als eine logische Kategorie brauchbar ist: "Der Begriff des *Werdens* schließt in sich den Begriff der Zeit ein, und kann ohne diese auf keine Weise begriffen werden. Falsch setzt Hegel ihn vor den letzteren ... (und) behauptet, daß aus dem Begriff des Werdens alle Variationen der logischen Begriffe entstehen ... Daraus entstehende viele Trugschlüsse versuchst du vergebens zu verbergen, wenn du einfach als die Variante des Werdens die Begriffe der Veränderung oder des Andersseins oder -werdens oder der dialektischen Bewegung darstellen willst."¹⁵⁸ Laurell hält jetzt also die zentralen Vermittlungsweisen der Hegelschen Dialektik für fragwürdig und sieht in dem Gedanken des Werdens als eine die Gegensätze identifizierende Instanz die ursprüngliche Voraussetzung dieser weiteren Vermittlungsformen. In Wahrheit handelt es nach ihm beim Werden aber nur um eine zeitliche Veränderung, der keine weitere logische Relevanz hat.

Das zweite Problem ist die Vermittlungsstruktur der ersten 'Triade' selbst. Besonders die Vermittlung von Nichts zum Werden ist nach Laurell problematisch. Er sagt: "Dadurch, wenn aus der Konjunktion des reinen Seins und Nichts Nichts entsteht ... und selbst das *Werden* das Zeichen der Zeitlichkeit nicht meiden kann, ist das Urteil jenes Autors schwankend: "*aus nichts wird etwas*". Dieses Urteil hat in sich die Gegensätze: *aus*

153 *Zur Geschichte der neueren Philosophie* (1827).

154 *Logische Untersuchungen* (1840).

155 *Die dialektische Methode* (1868). Diese Kritiken analysiert genauer Henrich (1975), S. 76 ff.

156 Vrgl. z.B. Feuerbach, *Zur Kritik der Hegelschen Philosophie*, Sämtliche Werke II, S. 165–166, 177–180 und *Über den 'Anfang der Philosophie'*, *ibid.*, S. 205 ff.

157 Z.B. Adorno (1975), S. 139 bemerkt: "Hegel weigert sich ... mit dem Etwas anstatt mit dem Sein zu beginnen. Er präjudiziert damit das gesamte Werk".

158 Laurell (1843), *Proposit.* VI.

*nichts wird nichts und in jenem, das geworden, ist etwas anders geworden, welche Veränderung der Begriff der Zeit ist".*¹⁵⁹ Laurell also meint, daß das Werden eine zeitliche und empirische Kategorie ist, und so keine vermittelnde Instanz für den Gegensatz von Sein und Nichts sein kann. Daher darf man auch nicht von Nichts auf Etwas schließen.

Diese These versucht Laurell auch mit dem Begriff der Erfahrung zu begründen. Er tadelt Hegel, daß er gern Exempel aus der gemeinen Erfahrung zur Unterstützung seiner ontologischen Lehren von der Einheit des Seins und Nichts benutzt¹⁶⁰ und akzeptiert nicht eine solche Vermittlung von Logischem und Empirischem. Die Zeitlichkeit spielt auch hier eine entscheidende Rolle: "Man muß also bemerken: zuerst, alles, was gemeinsame Erfahrungen sind, wird *in der Zeit*; dann kann man in ihnen nicht die Einheit von Sein und Nichts anschauen, sondern die Einheit eines Etwas und eines anderen Etwas".¹⁶¹ Der Fehler Hegels ist also seiner Meinung nach einfach *petitio principii*: die Benutzung eines Beweisgrundes, der selbst eines Beweises bedürfe.¹⁶² Die zeitlichen Verhältnisse von Objekten der gemeinen Erfahrung können so nicht die mögliche logische Einheit von Sein und Nichts begründen.

Eigentlich ist schon der Begriff des Seins in dieser Hinsicht problematisch. Der Begriff des Seins gründet sich nach Laurell auf eine unhaltbare Substantivierung. Die Problematik des Nichts entsteht eigentlich daraus.¹⁶³ So entsteht nach Laurell der grundlegende 'Fehler' Hegels, die Mischung von zeitlich-kontingenten und logisch-ontologischen Kategorien schon am ersten Anfang der Logik. Die Sprache führt Hegel also irre.

So kann man eine scharfe Hegelkritik erst in diesen kurzen Thesen finden. Aber auch die Anfänge von Laurells Hegelrezeption sind in seinem eigenen Urteil nicht ganz genau bestimmt. Nicht erst 1830, wie er nachher behauptete, sondern schon 1826 in seiner Dissertation über Schelling, stützt er sich neben S. Grubbe (1786–1853), einem frühen schwedischen Schellingkritiker¹⁶⁴ auch direkt auf Hegels Kritik des Schellingschen For-

159 Laurell (1843), Proposit. VIII.

160 "Hegel ... benutzt vergebens Beispiele aus der gemeinsamen Erfahrung zur Unterstützung der ontologischen Lehren". Ibid., Proposit. VII.

161 Ibid., Proposit. VII.

162 "jenen Trugschluß, den man *petitio principii* nennt, muß man vermeiden", ibidem.

163 Ibid., Proposit. IX.

164 Er war 1813–1827 Professor für theoretische Philosophie und 1827–1841 für praktische Philosophie in Uppsala. Er war zuerst ein Schellingianer, aber entfernte sich mit der Zeit von seinem Denken (Über Grubbe s. Nordin, S. 124–147). Er äußerte sich zuerst 1818 kritisch gegen Schelling, offenbar unter Mitwirkung von Jacobi und vor allem Hegel (ibid., S. 132). Später zitierte in Finnland auch Snellman diesen "schwedischen Philosophen mit klarer Sicht" (SA X, S. 176).

malismus ("inani formalismo") in der *Phänomenologie des Geistes*.¹⁶⁵ Wahrscheinlich also stimmt es, daß Laurell sich gleichzeitig mit Tengström in die Philosophie Hegels gründlich vertieft¹⁶⁶ – also am Ende der 20er Jahre.

Laurell war als Philosoph tiefsinnig und seine Untersuchungen zeigen, daß er besonders den erkenntnistheoretischen und logischen Apparat der früheren deutschen Idealisten und Hegels gründlich beherrschte. Aber schon in seiner idealistischen Periode ist sein Denken klar zwiespältig: das früher genannte theologische Motiv ist auch stark. Dieses Motiv widerspricht in seinen sachlichen Konsequenzen oft grob seinen philosophischen Ansichten. Es ist so verständlich, daß er später den Hegelianismus scharf kritisierte (seine Kritik ist daher auch nicht vorwiegend taktisch, um eine Theologieprofessur erhalten zu können, wie Snellman behauptet hat¹⁶⁷). Das erste klare Dokument dieses Zwiespalts ist der erste Teil seines pädagogischen Hauptwerks¹⁶⁸ inmitten seiner idealistischen Periode: er vertritt dort eine streng dualistische Denkweise, die klar religiös motiviert ist. Obwohl dieser Text auf einem öffentlichen Vortrag im Lyzeum von Helsinki basiert und theoretisch zum Teil klar unter dem Niveau Laurells ist, repräsentiert er jedoch gut das andere Extrem seines Denkens. Eine theoretisch tiefere Begründung finden diese religiösen Thesen dann am Ende der 40er Jahre in verschiedenen Artikeln seiner Zeitschrift *Väktaren*.

Die dualistische Auffassung über den Menschen ist nach Laurell eine uralte und sogar ursprüngliche Lehre, deren Primärität auf dem Begriff der Menschlichkeit basiert. Diese "uralte Lehre" faßt das menschliche Dasein zwiespältig auf: der Körper ist niedriger, er gehört zur Erde, der Geist ist höher und er gehört zum Himmel. Diese Lehre bildet auch die Basis für eine richtige Auffassung der Geschichte und Kultur des Menschengeschlechts. Alle Kulturbestrebungen entwickeln diese Lehre und stellen sie dar. Der Fortschritt der Kultur besteht letzten Endes darin, daß der Geist einen Herrschaft über den Körper hat und der ihm als einem "gehorsamen Diener" dient.¹⁶⁹ Laurell repetiert also die alte, augustinische Lehre von der Zwiespältigkeit nicht nur des menschlichen Wesens, sondern auch der

165 Laurell (1826), S. 6–7.

166 Vgl. Manninen (1986), S. 128.

167 Sainio (1953), S. 30 hat offenbar recht, wenn er sagt, daß Laurell schon früher "Samen des Verzichts" gegen Hegel hat haben müssen.

168 Laurell (1831–1833) I–II.

169 Laurell (1831–1833) I, S. 10–11.

menschlichen Geschichte.¹⁷⁰

Später entwickelt und begründet Laurell seine Auffassung theoretisch vielseitiger. In seinen *Paedagogiska aphorismer* versucht er, eine genaue Grenze zwischen Leib und Seele zu bestimmen. Das geschieht zuerst in zweifacher Weise: "die erste unterscheidende Grenze" besteht in der Einbildungskraft (inbildningskraft), die aber noch für das Tier und den Mensch gemeinsam ist. Bei dem Menschen findet sich aber noch eine höhere Art des Seelenlebens, die Intelligenz. Auch die Benutzung von Mitteln und Werkzeugen und eine Vorstellung über das Ziel der Handlung unterscheidet Mensch und Tier.¹⁷¹ Die letztgültige Demarkation ist jedoch auch hier religiös bestimmt: der Geist als das höchste Vermögen des Menschen beherrscht das untere Seelenleben. So ist die endgültige 'Grenze' die zwischen Animalischem und Geistigem. Laurell begründet dieses Verhältnis genauer so: "unser Standpunkt ... ist der christlich religiöse. Wir glauben also, daß die menschliche Seele eine einfache Substanz, ein Monad ist ... die Geistigkeit des Menschen in ihrer höchsten Bedeutung ... besteht aus der Wahrnehmung (förmimmelse) dieses Menschen über Gott, *den heiligen Geist*. Diese erhebt ihn über die äußere materielle und animale Natur und dadurch wird ein wirklicher und realer Unterschied zwischen den *geistigen* Menschen und den animalischen Wesen begründet".¹⁷² Der Dualismus ist also bei Laurell nicht ein allgemein metaphysisch betonter von Materie und Geist (wie z.B. bei Descartes) sondern ein für die christliche Theologie typischer, starke ethische Dimensionen habender von Leib (Fleisch) und Seele (Geist).¹⁷³

Diese ethische Dimension kommt auch klar hervor, wenn Laurell den Dualismus auf die Gesellschaftsphilosophie bezieht. Die gesellschaftliche Tätigkeit teilt sich nach ihm in zwei gegensätzliche Sphären demgemäß, ob die Tätigkeit letztlich die geistige oder leibliche Seite des Menschen fördert. Wie bei dem einzelnen Menschen, kommt auch in der Gesellschaft "eine doppelte Richtung" zum Ausdruck: einerseits "der Glaube an das Übersinnliche, ewig Wahre und Rechte und seine Offenbarung im Leben",

170 Augustinus unterschied 'civitas dei' und 'civitas terrana' nicht nur als moralische Alternativen der gesellschaftlichen Handlung, sondern auch als geschichtsphilosophische Kategorien. Augustinus: 'Die zwei Staaten', in: Bubner, R. (hrsg.): *Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung*, Band 2. Mittelalter. Stuttgart 1984, S. 97–98.

171 Laurell (1847), S. 7–8.

172 Ibid., S. 10–11. Vrgl. auch S. 42, wo er die Veränderlichkeit des menschlichen Organismus betont. Die Seele ist demgegenüber unvergänglich und unzerstörbar.

173 Laurell analysiert auch selbst die dualistischen Traditionen des christlichen Denkens (ibid., S. 46–49). Er akzeptiert jedoch nicht die neuplatonische Emanationslehre und die Auffassung von der metaphysischen Bösheit der Materie.

andererseits "eine irdische Bestrebung, eine Bemühung, nur das äußere und sinnliche Wesen zu bewahren".¹⁷⁴ Er macht diesen Unterschied jedoch nicht innerhalb der gesellschaftlichen Organisation selbst, obwohl er sowohl den Begriff der bürgerlichen Gesellschaft als auch den des Staats benutzt. Er sieht die Sache individuell – ethisch betont so, daß die Gesellschaft *überhaupt* das höhere Wesen des Menschen repräsentiert, wogegen die einzelnen, egoistischen Bestrebungen nur zur 'irdischen' Seite gehören. In der Gesellschaft streitet also "das geistige und materielle Interesse". Die Früchte der "höheren Bestrebung" gehören der ganzen Gesellschaft und *alle* können sie genießen. Die leiblichen Bestrebungen produzieren dagegen nur leibliche Früchte, die nur "*einzel*n durch jedes Individuum erhalten und genossen werden".¹⁷⁵

Es gibt bei Laurell also keinen genauen Unterschied zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staat wie bei Hegel oder keimhaft schon bei Schiller, Schelling und Tengström. Er betrachtet gar nicht die notwendige Bedeutung des 'materiellen Interesses' für die gesellschaftliche Organisation, sondern sieht die Frage bloß ethisch – individuell. Seine Auffassung über die Gesellschaft bleibt sowohl geschichtlich als auch systematisch – hinsichtlich der inneren Organisation der Gesellschaft – undifferenziert.¹⁷⁶ Er sieht die bürgerliche Gesellschaft als eine "göttliche Einrichtung" und "die Gesellschaft und den Staat" noch näher als Repräsentanten "der geistigen und göttlichen Natur des Menschen".¹⁷⁷ Diese Undifferenziertheit beherrscht auch den zweiten Teil seiner Untersuchung¹⁷⁸ und wird in seinen späteren Untersuchungen nicht korrigiert: sie behandeln nicht mehr diese gesellschaftsphilosophische Problematik. Diese Undifferenziertheit ist auch ein wichtiger Mangel seines pädagogischen Denkens. Laurell konzentriert sich in seinem Denken überhaupt stärker auf die Fragen der theoretischen Philosophie (bes. Anthropologie und Erkenntnistheorie) – Ethik und Gesellschaftsphilosophie bleiben unentwickelt.

Diese gesellschaftsphilosophische Undifferenziertheit beschrieb den frühesten Hegelianismus auch allgemein. H. Stuke bemerkt: "Auffällig erscheint ... die nicht auf die Althegeleaner beschränkte geringe oder ganz

174 Laurell (1831–1833) I, S. 13–14.

175 Ibid., S. 14–15.

176 Das war ein zentraler Punkt schon in Snellmans Kritik an Laurells *Paedagogiska aphorismer*, s. SA IV, S. 414–441.

177 Laurell (1831–1833) I, S. 11–12.

178 Er spricht dort fast ausschließlich über den Staat. Vrgl. *ibid.*, II, S. 17: "Der Staat ist die einzige existierende Form der gemeinsamen Vernünftigkeit der Menschen" und S. 41, wo der Staat sowohl die einzelnen als auch die allgemeinen Interessen beinhaltet.

fehlende Aufnahme von Hegels Theorie der bürgerlichen Gesellschaft". Nach ihm öffnen erst Marx und L. von Stein diese Perspektive.¹⁷⁹ Auch in Finnland wird diese Perspektive erst bei Snellman deutlich. Diese Tatsache ist auch bei der Analyse der hegelianischen Pädagogik äusserst wichtig. Die gesellschaftsphilosophische Undifferenziertheit bezeichnet gerade die deutschen Versuche einer hegelianischen Pädagogik (vor allem Rosenkranz und Thaulow). In Finnland aber entwickeln Snellman und Cleve auch diese Seite konkret und führen so die pädagogische Fragestellung des Hegelianismus wesentlich weiter. In Deutschland entwickelt erst Marx dieses Perspektiv auch pädagogisch weiter, obwohl seine Äußerungen auf diesem Gebiet zum Teil zerstreut bleiben.¹⁸⁰

Ein weiterer Unterschied dieser zwei gegensätzlichen Interessen der menschlichen Handlung kommt bei Laurell in dem durchgängigen Gegensatz von Allgemeinheit und Einzelheit zum Ausdruck. Er sagt, daß die Bedürfnisse und ihnen zufolge die Interessen sich in einzelne und allgemeine aufteilen. Zum einzelnen Interesse gehört die materielle Seite: sie berücksichtigt nur "das einzelne, vorläufige äußere Wesen". Das allgemeine Interesse repräsentiert dagegen "die innere wesentliche Natur des Menschen". Dieser Unterschied durchdringt dann die ganze Kultur. Nach Laurell muß man daher auch "über die einzelne und allgemeine Arbeit" sprechen und letztlich über "die Differenz der einzelnen und allgemeinen Kultur und Bildung". Laurell überläßt leider die nähere Entwicklung dieser Begriffe den Staatswissenschaftlern.¹⁸¹ Nur in seiner Bildungstheorie entwickelt er diese Problematik weiter, wie wir sehen werden.

Diese scharfe Gegenüberstellung von Allgemeinheit und Einzelheit kann man aber von dem Denken Hegels aus nicht verstehen: sie widerspricht sowohl seinen logischen als auch gesellschaftsphilosophischen Lehren.¹⁸² Es ist für den Dualismus Laurells bezeichnend, daß er nirgends das dialektische Verhältnis der Allgemeinheit, Besonderheit und Einzelheit behandelt, obwohl sie für Tengström und gleichzeitig auch für Avellan in seiner Pädagogik ein wichtiges Problem ist. Diese ist die methodisch schwächste Stelle in Laurells Hegelrezeption.

179 *Hegelianismus*, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 3. Eigentlich muß man hier vor Marx und von Stein Eduard Gans nennen.

180 Ballauf – Schaller III, S. 593–606.

181 Laurell (1831–1833), I, S. 16–17.

182 Über die logischen Gründe vgl. u.a. die vorherige Analyse der Einzelheit bei Tengström. In der Gesellschaftsphilosophie stützt Hegel sich positiv auf die zentralen Traditionen des bürgerlichen ökonomischen Denkens (z.B. Adam Smith), die die Notwendigkeit und letzte Güte der Privatinteressen betont – vgl. bei Hegel bes. *Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 187.

Der Dualismus Laurells widerspricht übrigens auch klar den zentralen Gedanken Hegels. Hegel akzeptiert überhaupt nicht, daß man die leiblichen Bedürfnisse nur als einzelne Genüsse produzierende auslegt. Neben dem rechtsphilosophisch grundlegenden 'System der Bedürfnisse'¹⁸³ kann man in dieser Frage schon auf Hegels frühere ethische Betrachtungen aufbauen. Besonders seine Kritik der 'abstrakten Moralität' ist in dieser Hinsicht wichtig. Nach ihm ist eine abstrakte, nur 'für sich' seiende Moralität "mit Natur und Sinnlichkeit, mit der Wirklichkeit des Seins und Bewußtseins vergesellschaftet, die ihren Inhalt ausmacht, und Natur und Sinnlichkeit ist das moralisch Nichtige". In dieser Position "ist die Moralität nicht ausgeführt", sie ist nur wirklich (*an sich*) "im Sinne eines *Gedankendes*". Die andere, konkrete Moralität verhält sich dagegen positiv zur Natur und Sinnlichkeit: "die Vollendung der Moralität wird darein gesetzt, daß das, was soeben als das moralisch Nichtige bestimmt wurde, in ihr und an ihr vorhanden ist".¹⁸⁴ Dieses positive Verhältnis zur Natur und Sinnlichkeit ist eine der zentralen Unterschiede zur Ethik Kants und ist schon sehr früh in Hegels Entwicklung vorhanden.¹⁸⁵ Diese materialistische Tendenz der Hegelschen Anthropologie ist überhaupt sehr interessant, wenn man die Fragestellungen der modernen Philosophie betrachtet.¹⁸⁶

Der Dualismus Laurells ist philosophisch der problematischste Aspekt seines Denkens. Dessen ungeachtet entwickelt er eine vielseitige und gründliche, dialektische Erziehungsphilosophie. Neben Hegel stützt er sich vor allem auf F.I. Niethammer, der auch für die Bildung von Hegels pädagogischen Auffassungen ein wichtiger Denker war.¹⁸⁷ Zum Teil behandelt Laurell schon bekannte Themen (z.B. die Kritik der Nützlichkeit) aber schafft auch neues: besonders die erkenntnistheoretische und dialektische Problematik entwickelt er zum Teil weiter als Tengström.

183 Ibid., § 189 ff.

184 *Phänomenologie des Geistes*, S. 462–463.

185 Die Kritik der sog. 'Positivität' der christlichen Religion, vrgl. z.B. Lukacs, S. 56 ff.

186 Die Gedankengänge von Feuerbach und Marx haben diese Fragestellung hervorgehoben; heute hat z.B. Apel die Bedeutung des materiell – praktischen Moments (Sprache, Arbeit, Liebe, Spiel, Kampf) für die dialektische 'Vermittlung' und seine 'Konkretheit' betont, Apel II, S. 268, vrgl. auch die Hegelauslegung von Habermas (1978), S. 9–47. Innerhalb des Marxismus sind z.B. die Weiterentwicklungen von Markovic zu diesem Problemkomplex wichtig.

187 Pöggeler (1980), S. 253–256.

b) Die Interessenlehre als eine Grundlegung der Pädagogik:
die Grundthesen der früheren Konzeption Laurells

Das pädagogische Denken Laurells teilt sich auch in zwei Phasen auf: in die dialektische Grundlegung der Erziehungslehre in den frühen 30er Jahren und in die theologisch und andererseits psychologisch betonten 'Pädagogischen Aphorismen' der späten 40er Jahre. Für die philosophischen Grundfragen der Pädagogik ist die erste Phase interessanter: die Gedanken der zweiten Phase bleiben hinsichtlich der Pädagogik zu allgemein und theoretisch unentwickelt. Nur das Problem der Frauenerziehung wird ein neues, interessantes Thema in dem späteren Denken Laurells. Laurell ist in Finnland offenbar der Erste, der das Problem der Frauenerziehung von psychologischem und physiologischem Boden aus gründlich behandelt.¹⁸⁸ Er zieht aus diesen Untersuchungen aber nur geringe pädagogische Konsequenzen für die Frauenerziehung.¹⁸⁹

Auch für Laurell ist die Forderung der Nützlichkeit ein zentraler Gegenstand der Kritik seiner Bildungsphilosophie. Er stützt sich dabei auf seine dualistische Gesellschaftsphilosophie. Die Unterrubrik des ersten Teiles seines Werkes *Afhandlingar i Uppfostringsläran* ist für seine Einstellung bezeichnend: "Über die Notwendigkeit, den Einfluß der Einzelinteressen auf die allgemeine Bildung auszuschließen". Die Frage der leitenden Interessen ist zentral für den Aufbau des Lehrplans, weil er allgemeingültig und nicht kontingent sein soll. Die Erziehung muß daher die "allgemeinen Interessen der Menschheit" fördern und so dürfen die einzelnen Interessen das Wesen der Erziehung nicht bestimmen.¹⁹⁰ Die Forderung der unmittelbaren Nützlichkeit bedeutet letzten Endes eine undifferenzierte Herrschaft der Einzelinteressen als Bestimmungsgründe der Erziehungsinhalte.

Das Problem der Nützlichkeit ist für die Pädagogik theoretisch eigentlich das Problem eines Kriteriums für die Wahl der zentralen Inhalte des Schulunterrichts. Die Vorstellung der Nützlichkeit ist nach Laurell eine zu schwankende Idee, um als wichtigstes Kriterium dafür dienen zu können. Er sagt: "... man hat in der Frage der Einführung einer gewissen Erkenntnis oder Fertigkeit es angenehm gefunden, ihre Nützlichkeit darzustellen, um so das in Frage stehende Lehrfach akzeptabel zu machen. Man hat aber nicht bemerkt, was für einen schrecklichen Fehler man gemacht hat, wenn

188 S. *Några momenter till frågan om kvinnans bildning enligt tidens fordringar*, Väktaren 3/1847. Die unpublizierten Manuskripten Laurells entwickeln die Sache nur historisch genauer.

189 Ibid., S. 92–93.

190 Laurell (1831–1833) I, S. 24.

man eine so unbestimmte und unklare Vorstellung, wie *das Nützliche* ist, der Bestimmung des Gegenstandes des Unterrichts zu Grunde legt."¹⁹¹ Der Begriff der Nützlichkeit ist also zu unbestimmt, um die empirische und historische Kontingenz vermeiden und um rational begründbare, geschichtlich wesentliche Ziele für den Unterricht finden zu können.

Diese Kontingenz der unmittelbaren Nützlichkeit ist nach Laurell schon anthropologisch leicht erweisbar. Sie meint eigentlich nur die Befriedigung der Bedürfnisse und diese hält Laurell – seinem Dualismus gemäß – für einzeln und zufällig. Er sagt: "Weil die menschlichen Bedürfnisse *unzählbar* sind, und die Nützlichkeit einer Sache nur ihr Vermögen bedeutet, das erste beste Bedürfnis zu befriedigen, so kann man leicht sehen, was für eine verwirrende Vielfalt der Gegenstände des Unterrichts entstehen muß, wenn die Nützlichkeit, ohne Unterscheidung und schärfere Begrenzung, als Bestimmungsgrund jener angenommen wird".¹⁹² Für die Forderung der *unmittelbaren* Nützlichkeit findet sich also kein anderer Bestimmungsgrund als diese unmittelbar bedürfnismäßige und – darauf basierend – ökonomische Anwendbarkeit. Die Bedürfnisse sind aber individuell und geschichtlich sehr variabel: jedenfalls so weit, daß man ausschließlich von ihnen aus die wesentlichen Lehrinhalte nicht bestimmen kann. Die scheinbare empirische Notwendigkeit ist so die einzige Begründung für die Forderung der Nützlichkeit. Sie hat aber keinen bleibenden, geschichtlich wesentlichen Wert: die Stärke der Einzelinteressen basiert nur auf ihrer "verwirrenden Vielheit" und auf der Unmöglichkeit, sie alle zu befriedigen. Sie haben jedoch keinen "inneren Wert", keine wesentliche Bedeutung für den Menschen.¹⁹³

Das Grundargument ist also gleich wie bei Schelling und Tengström: die Nützlichkeit ist als eine Idee zu kontingent, um der zentrale Bestimmungsgrund für die Inhalt der Bildung sein zu können.¹⁹⁴ Die genauere Begründung der Kritik ist aber neu: Laurell sieht die Bedeutung der Einzelinteressen nur leiblich seiner dualistischen Metaphysik gemäß. Ganz folgerichtig ist sein Argument aber nicht: an einer anderen Stelle sagt er, daß man auch hinsichtlich der Bedürfnisse den Unterschied zwischen Allgemeinheit und Einzelheit machen sollte¹⁹⁵ – daß es also allgemeine, geschichtlich wesentliche Bedürfnisse gäbe. Offenbar meint er mit seiner

191 Ibid., S. 17–18.

192 Ibid., S. 18.

193 Ibid., S. 19–20.

194 Laurell kannte offenbar wenigstens die Argumente Schellings, er hatte ja 1826 eine Dissertation über Schelling geschrieben.

195 Laurell (1831–1833) I, S. 16.

Kritik nur einzelne und bloß individuelle Bedürfnisse. Das wird aber nicht ganz klar, weil er diese Frage nicht genauer entwickelt.

Seine Auffassung ist jedoch problematisch, weil er gänzlich den Einfluß der Einzelinteressen auf die allgemeine Bildung ausschließen will. Wir sahen schon, daß seine Gesellschaftsauffassung in dieser Hinsicht dualistisch war. Derselbe Mangel kommt auch in seiner Auffassung der Nützlichkeit zum Ausdruck. Im Vergleich zu Hegel kann man das leicht konstatieren. Hegel sieht in der Forderung der Nützlichkeit – als deren *ein* Moment er auch die Befriedigung der Bedürfnisse sieht – wesentlich eine positive Errungenschaft der Aufklärung. Er schreibt: "Das Nützliche ist der Gegenstand, insofern das Selbstbewußtsein ihn durchschaut und die *einzelne Gewißheit* seiner selbst, seinen Genuß (sein Fürsichsein) in ihm hat; es *sieht* ihn auf diese Weise *ein*, und diese Einsicht enthält das *wahre* Wesen des Gegenstandes ... und das Selbstbewußtsein hat ebenso unmittelbar die allgemeine Gewißheit seiner selbst, sein *reines Bewußtsein* in diesem Verhältnisse, in welchem also ebenso *Wahrheit* wie Gegenwart und *Wirklichkeit* vereinigt sind".¹⁹⁶ Als eine theoretische Idee der Aufklärungsphilosophie – oder mit Hegel: der 'reinen Einsicht' – ist die Idee der Nützlichkeit die höchste.¹⁹⁷ Diese Idee faßt also klar die treibende Kraft der modernen, bürgerlichen Gesellschaft zusammen: die Idee der Nützlichkeit ist eine treffende Vorstellung ihrer wirklichen Dynamik. Die reine Einsicht bleibt nicht abstrakt, weil sie die *Notwendigkeit* dieser Triebkraft als ein historisch schaffendes, positives Moment anerkennt. Diese Anerkennung der Nützlichkeit bei Hegel ist also ganz folgerichtig und hängt damit zusammen, daß er prinzipiell – wie früher gezeigt – den sittlichen Wert der Natur und Sinnlichkeit anerkennt.

Man sollte also nach der Hegelschen Auffassung die Nützlichkeit als eine legitime und notwendige Form des Guten betrachten. Obwohl sie nicht der Idee einer übergeschichtlichen Moralität (oder des subjektiven 'Ansich', von dem Hegel sprach) entspricht, hat sie einen notwendigen praktischen Wert. So ist sie auch nicht zufällig und kontingent. Hier stimmt der Gedankengang Hegels auch mit der modernen Ethik überein. G.H. von Wright hat in seinen Betrachtungen über die Varietäten des Guten auch das Problem der Nützlichkeit behandelt. Er betont den prinzi-

¹⁹⁶ *Phänomenologie des Geistes*, S. 430–431.

¹⁹⁷ Er sagt deutlich: "So schlecht die Nützlichkeit dem Glauben oder der Empfindsamkeit oder auch der sich Spekulation nennenden Abstraktion, welche sich das *Ansich* fixiert, aussehen mag, so ist sie es, worin die reine Einsicht ihre Realisierung vollendet", *ibid.*, S. 428. Er konstatiert also, daß es sowohl für das religiöse, ästhetische und abstrakt metaphysische Denken schwierig ist, den positiven Wert der Nützlichkeit anzuerkennen.

piellen Unterschied des Nützlichen (beneficial) und des bloß Anwendbaren (useful). Die Nützlichkeit hat tiefere anthropologische Dimensionen: sie betrifft das Wohlbefinden und den Wohlstand (welfare) und – auf oberstem Niveau – "das Gute eines Wesens" (the good of a being) überhaupt. Daher sind die Urteile über das Nützliche nicht nur kausal, sondern auch axiologisch.¹⁹⁸

Die Auffassungen von Schelling, Tengström und Laurell erreichen nicht dieses Niveau der Hegelschen Analyse. Das ist vorwiegend ein gesellschaftsphilosophischer Mangel: keiner von ihnen entwickelt eine realistische Auffassung von der bürgerlichen Gesellschaft als ein spezifisches Phänomen der modernen Welt. Die Auffassung Tengströms liegt von diesen drei ziemlich nahe an der von Hegel, bleibt aber in seinem frühen Denken noch unentwickelt. Laurell dagegen scheint sich gar nicht ihrer Wichtigkeit bewußt zu sein. Die Auffassung Laurells enthält jedoch auch eine tiefe und aktuelle pädagogische Wahrheit. Besonders die kurz-sichtigen ökonomischen Interessen sind eine Gefahr, wenn sie die Inhalte des Unterrichts bestimmen wollen. So streiten sich enge berufliche Forderungen und allgemeine, theoretisch und geschichtlich wesentliche Inhalte. Das Problem der Ersteren ist genau ihre geschichtliche Kontingenz, die sich in der modernen Gesellschaft noch wegen ihrer nahezu unübersichtlichen Komplexität und Dynamik verstärkt hat, in der die Ganzheit und ihre Entwicklung immer schwerer verstanden zu werden scheint. Daher ist das negative Resultat der Kritik Laurells (wie natürlich auch Tengströms und Schellings) unweigerlich richtig: man kann die unmittelbare Nützlichkeit nicht für einen geschichtlich haltbaren Bestimmungsgrund für die Lehrinhalte halten. Dieser Grund muß vielmehr theoretisch so bestimmt sein, daß man die erkenntnistheoretisch, gesellschaftlich und geschichtlich wesentlichen Bauelemente für den Lehrplan findet. Das versucht auch Laurell, wenn er die "allgemeinen Interessen der Menschheit" zu einer solchen Grundlage macht.

Die zentrale Frage in der Konstruktion des Lehrplans ist also: "welche sind dann eigentlich und bestimmt die allgemeinen Interessen der Menschheit, für welche die Erziehung arbeiten muß".¹⁹⁹ Diese allgemeinen Interessen der Menschheit, die den Lehrplan vernünftig bestimmen können, sind für Laurell die Religion, das Recht, die Gesellschaft und die Wissenschaft.²⁰⁰ Laurell legt diese Interessen als Entwicklungsstadien des göttli-

198 Von Wright, S. 42–43, 49.

199 Laurell (1831–1833) I, S. 24.

200 Ibid., S. 25–28.

chen Lichts aus. Sie sind so die rein geistigen Momente des menschlichen Daseins.²⁰¹ Eine solche 'Lichtmetaphysik' ist schon von Platon her bekannt²⁰² und wird durch Augustinus in das christliche Denken eingeführt. Noch im deutschen Idealismus wirkt diese Tradition weiter. Z.B. Fichte modifiziert sie in seinen späteren erkenntnistheoretischen Betrachtungen, wie Henrich nachgewiesen hat.²⁰³

Ungeachtet dieser theologischen Motive hält Laurell nicht die Religion sondern die Wissenschaft für das wichtigste Interesse. Die Wissenschaft ist eine integrierende Instanz des höheren, geistigen Wesens des Menschen. Und noch mehr: Laurell sieht in der Wissenschaft die Voraussetzung für die Bildung und Entwicklung von anderen höheren Interessen. Er bestimmt die Relationen der höheren Interessen mit einem Vergleich so: "Die Religion ist die Wurzel der Humanität oder der höheren Kultivierung ... die Gesellschaft ihr Stamm ... aber die Wissenschaft ist der nährende Saft ... allein fähig, Leben und Pflege zu geben, *die Rinde* des Stammes *zu erweitern*, neue Äste und Knospen entstehen zu lassen".²⁰⁴ Die Wissenschaft allein ermöglicht so die autonome Entwicklung des geistigen Wesens. Die Wissenschaft ist "doch allein jene, die voll mündig der Leiter ihrer selbst und anderer (Interessen – KV) ist ... sowohl die Bildung der Gefühle als auch Sitten bekommen ihr Leben aus dem Gedanken".²⁰⁵ Laurell nennt keine anderen Gründe für diese Sonderstellung der Wissenschaft aber es ist offenbar, daß er sich in dieser Argumentation nicht direkt auf Hegel stützt, der nur die größere Allgemeinheit und Objektivität der Wissenschaft (oder der Philosophie) Religion und Kunst gegenüber betont.²⁰⁶ Bei Laurell besteht die Sonderstellung der Wissenschaft vor allem darin, daß sie die eigentlich schaffende und autonome Kulturkraft ist. Hegel betont diese Rolle der Wissenschaft (oder Philosophie) nicht explizit.²⁰⁷

Obwohl Laurell später der Religion eine zentrale Rolle zuschrieb, erkannte er auch dann das Prinzip der Wissenschaftlichkeit an. Er hielt dann die Wissenschaft für ein Mittel zum Wissen über Gott,²⁰⁸ betonte aber

201 Ibid., S. 26–27.

202 Bei Platon ist 'das Sehen' dadurch ein wichtiger theoretischer Begriff, Rausch, S. 48 ff.

203 Henrich (1967), S. 25 ff., bes. S. 35.

204 Laurell (1831–1833) I, S. 28.

205 Ibid. II, S. 68–69.

206 Schon in der Schrift *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie*, Werke 2, s. 32, 112–113. Wichtig ist, daß schon damals bei Hegel nicht die Kunst, sondern die philosophische Spekulation die höchste Synthese ist. In dieser Hinsicht ist der junge Hegel Schelling gegenüber selbstständig.

207 Vgl. *Enzyklopädie*, § 572 ff.

208 Z.B. *Pädagogiska aforismer*, Våktaren 1/1847, S. 99–101.

auch die Notwendigkeit selbstständiger naturwissenschaftlicher Forschung gegenüber der theosophischen Spekulation, in der "es anfängt, dunkel zu werden wegen des Mangels an der Naturerkenntnis". Obwohl er auch die gegensätzliche Tendenz nicht akzeptiert, betont er die Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens für die Religion. Die Bedeutung der Naturwissenschaft besteht letzten Endes darin, daß der Mensch durch die Erkenntnis der Naturerscheinungen auch Erkenntnis über seinen Schöpfer erreichen kann.²⁰⁹ Diese Einstellung spiegelt sich auch in seinen eigenen späteren Untersuchungen: z.B. seine Untersuchung über die Geschlechtsunterschiede ist ganz frei von theologischen Fragestellungen und stützt sich auf die physiologische und psychologische Forschung jener Zeit.

Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit hat besonders für die Grundlegung der Erziehung eine wichtige Bedeutung. Die Wissenschaft hat für sie eine leitende Rolle: die Religion heiligt sie, die Staatsmacht schützt sie und die Wissenschaft leitet sie.²¹⁰ Diese zentrale Rolle der Wissenschaft hat sich nach Laurell aber nicht genug verwirklicht. Er stellt zuerst als "ein Diener der Kirche" mit Genugtuung fest, daß die Verbindung von Kirche und Unterrichtsanstalten in Finnland eng gewesen ist. Als Wissenschaftler aber ist es nach ihm "deprimierend ... anerkennen zu müssen, daß die Wissenschaft in einem fremden und gezwungenen Verhältnis zu diesen ihren so nahen Anverwandten steht". Die wichtige pädagogische Bedeutung der Wissenschaft besteht darin, daß sie auch für die Schule eine dynamische Kraft ist, die die Lehrinhalte beleben kann. Die Wissenschaft muß daher "in die Erziehungsanstalten einfließen, so daß diese sich nicht verhärteten und trocknen". Eine andere wichtige Rolle spielt die Wissenschaft bei der Konstruktion des Lehrplans: besonders die Wahl der Lehrfächer muß wissenschaftlich entschieden werden. Die wissenschaftliche Systematik weist einem Lehrfach nicht nur "den richtigen Platz" zu, sondern auch "wie es behandelt werden sollte".²¹¹

Von den 'höheren Interessen' der Menschheit ist die Wissenschaft also der Leiter. Religion und Gesellschaft können nicht mit gleicher Autonomie solche vernünftigen Gründe für die Konstruktion des Lehrplans entwickeln, die die kontingenten Perspektiven der unmittelbaren Nützlichkeit und Bedürfnisse rational aufheben. Nur die Wissenschaft hat eine zukunftsweisende Kapazität und kann so auch für die Orientierung des Handelns rational begründbare Ziele aufstellen.

209 *Några momenter ...*, Våktaren 3/1847, S. 20–22.

210 Laurell (1831–1833) I, S. 30.

211 *Ibid.*, S. 34–35. Nach Leinberg betonte man im Lyzeum von Helsinki, dessen Rektor Laurell war, neben den lebendigen Sprachen auch Wissenschaften. Das Lyzeum war in dieser Hinsicht seiner Zeit voraus.

Wie bei den deutschen Idealisten, meint Wissenschaft auch bei Laurell ein System, das innerlich notwendig und kein äußeres Aggregat der Erkenntnisse ist. Die Wissenschaft ist wesentlich die konkretisierende Entwicklung aus einem Prinzip – also nicht ein fertiges, bloß deduktives, widerspruchslöses System. Er versteht die Wissenschaft dialektisch wie Hegel – das wird klar, wenn er später die zentralen Strategien der Wissenschaftlichkeit analysiert.

Die Wissenschaft hat auch eine bedeutende praktische, die Entwicklung der ganzen Kultur fördernde Bedeutung. Sie ist für Laurell keine bloß abstrakte Theorie – das wird deutlich, wenn man an ihre leitende Stellung im Verhältnis zu den zwei anderen Interessen denkt. Laurell spricht der Religion und der Gesellschaft keine gleich wichtige Rolle bei der Konstruktion des Lehrplans zu. Die Wissenschaft hat gewissermaßen in sich den rationalen und dynamischen Kern der anderen 'höheren Interessen'. Sie ist also auch ein Leitfaden für die Praxis (ich würde hier mehr die Gesellschaftlichkeit als die Religiosität betonen) – eine wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit der vernünftigen Praxis. Die leitende Rolle der Wissenschaft meint also, daß die wissenschaftliche Bildung eine rationale Erneuerung der existierenden Formen der Praxis ermöglicht. Das ist pädagogisch – bes. für die Begründung der Autonomie der Pädagogik – vielleicht die wichtigste Folgerung aus diesem Prinzip. Nur durch das wissenschaftliche, kritische Denken kann man auch autonome, die gesellschaftliche Praxis problematisierende und weiterentwickelnde Personen bilden.

Jussi Tenkku hat im Prinzip diese gleiche praktische Rolle des wissenschaftlichen Denkens in seiner Untersuchung über den Erkenntnisbegriff Laurells konstatiert. Er spricht bei Laurell über einen (schon bei Aristoteles und Vico wichtigen) Begriff der 'Erkenntnis des Handelnden'. Tenkku konzentriert sich hauptsächlich auf die methodologischen und theologischen Aspekten dieses Begriffs. Er entwickelt die umfangreichere Frage der vernünftigen Praxis nicht genauer, obwohl diese für Laurell ein zentrales Problem ist. Der Vergleich mit dem Begriff der 'Erkenntnis des Handelnden' ist aber eine konkrete Möglichkeit, um den Erkenntnisbegriff von Hegelianern zu illustrieren und besonders seine pädagogische Relevanz zu verstehen. Daher ist es nützlich, die Auslegung Tenkkus etwas eingehender zu betrachten und zu kritisieren.

Tenkku sagt, daß der Erkenntnisbegriff Laurells auf dem Gedanken eines Schöpfers (bes. Schöpfergottes) basiert.²¹² Laurell denkt nach

212 Die Auslegung Tenkkus stützt sich nur auf Laurell (1831–1833) und berücksichtigt nicht seine anderen Schriften. Erkenntnistheoretisch gleich wichtig ist jedoch seine Dissertation *Den filosofiska speculationens propaedeutik* (1834–1839).

Tenkku so, daß "nur ein solches rationales Wesen (Erkenntnis über etwas hat), das diese Sache geschaffen hat oder das den ganzen Schöpfungsprozeß vom Standpunkt der Pläne des ursprünglichen Erschaffers her sehen kann". Diese Form der Erkenntnis hat als Prozeß vier Entwicklungsmomente: ein unmittelbares Objektbewußtsein, Analyse, Synthese und die Gestaltung dieses Prozesses als ein Ganzes. Man kann nach Tenkku diesen Erkenntnisprozeß mit der Zerlegung und Montierung einer Maschinerie vergleichen.²¹³

Tenkku betont in seiner Auslegung besonders stark, daß nach Laurell ein solches Wissen letzten Endes einen Schöpfungsplan Gottes voraussetzt, den der Mensch zu spüren versucht. Für den Erkenntnisbegriff Laurells wäre es dann zentral, "die ursprünglichen Ziele des Schöpfergottes zu suchen".²¹⁴ Tenkku behauptet, daß dieser Erkenntnisbegriff auch ein Ideal des vollkommenen Wissens sei. Er sagt, daß dieses Wissen "mangelhaft ist, wenn davon auch nur eine Erkenntnis fehlt ... Laurell denkt offenbar, daß ein solches totales Wissen nicht nur all jenes Wissen, was die Wissenschaftler verschiedener Fächer bis jetzt erlangt haben, sondern auch jenes, was sie noch nicht oder vielleicht niemals erlangen werden, umfaßt".²¹⁵

Nach Tenkku hat ein solches Ideal des Wissens nur in einem begrenzten Feld seinen Wert: dann, wenn "man Erkenntnis über die Handlung des Menschen erhalten will". Ansonsten ist dieses Ideal ohne Bedeutung: "wenn es um eine Erkenntnis geht, deren Gegenstand etwas anderes als die Handlung des Menschen ist, ist das Erkenntnisideal Laurells nutzlos, weil es auf metaphysischen Voraussetzungen basiert, deren Bestätigung oder Widerlegung offenbar außerhalb des menschlichen Erkenntnisvermögens steht".²¹⁶

Pädagogisch ist dieses Ideal nach Tenkku aber fruchtbar. Es ist nach ihm wichtig, die methodische Seite der Erkenntnis auch im Unterricht zu betonen: "die bloßen Resultate der Erkenntnis ohne Beherrschung des zu ihrer Erlangung gehörenden Erkenntnisprozesses hat meistens keinen größeren Wert". Als Beispiel nennt er die mathematischen Wahrheiten, deren Erlernung nur durch einen solchen Schöpfungsprozeß in der neuen Generation möglich ist. Eine solche Schöpfung bedeutet jedoch nicht notwendig eine Anerkennung des Gedankes über den Schöpfergott: "das braucht nicht ein Vermögen bedeuten, mathematische Wahrheiten vom Standpunkt ihres Schöpfergottes aus sehen zu können ... man kann sie nämlich

213 Tenkku (1964), S. 201–202.

214 Ibid., S. 208.

215 Ibid., S. 209.

216 Ibid., S. 212.

für ewige Wahrheiten halten ... die nicht eben Gott ursprünglich geschaffen hat aber die jeder gewissermaßen selbst von neuem schaffen muß, wenn er über sie Erkenntnis haben will".²¹⁷

Die Auslegung Tenkkus stimmt insofern, als für den Hegelianismus der Fichtesche Begriff der Tathandlung – oder theoretisch: der 'setzenden Reflexion' – wichtig ist.²¹⁸ Die menschliche Erkenntnis ist so in ihrem tiefsten Selbstbewußtsein eine Erkenntnis von der Typik der 'Setzungen' – bei Fichte zuerst von den ursprünglichen Handlungen des menschlichen Bewußtseins (des 'Ich') und seines gleich ursprünglichen, notwendigen Gegensatzes, der Natur (des 'Nicht-Ich'). Aber auch über die Natur weiß man nur soweit, wie sie von der Tathandlung des Ich bestimmt ist.²¹⁹

Hegel bewahrt die erkenntnistheoretische Bedeutung der Tathandlung als ein wichtiges Moment des Erkenntnisprozesses, obwohl er – Fichte gegenüber – die Objektivität der 'Setzungen' stärker unterstreicht. Er sagt z.B. in der *Enzyklopädie*: "Der Zweck der Philosophie ist ... die Notwendigkeit der Dinge zu erkennen, so daß das Andere als *seinem* Anderen gegenüberstehend erscheint. So ist z.B. die unorganische Natur nicht bloß als etwas anderes als das Organische zu betrachten, sondern als das notwendige Andere desselben".²²⁰ Wenn Fichte nur begrenzt diese Notwendigkeit des Anderen (des 'Nicht-Ich') anerkennt, macht Hegel diese 'Anerkennung des Andersseins' zu einem wichtigen Prinzip seiner Philosophie.

Anhand der Auslegung Tenkkus ist es wichtig zu bemerken, daß dieses Prinzip der Tätigkeit im deutschen Idealismus das menschliche Wissen betrifft, ohne notwendigerweise theologische Voraussetzungen (z.B. eines erkennbaren Schöpfungsplans Gottes) haben zu müssen. Es ist wahr, daß besonders bei Descartes und zum Teil noch bei Vico solche theologischen

217 Ibidem.

218 Vrgl. *Über den Begriff ...*, S. 141–142, *Grundlage ...*, S. 255–261, 265, passim. Schon die These Kants über das 'Primat der praktischen Vernunft' war in dieser Hinsicht ein wichtiger Grundgedanke für diese weitere Entwicklung des Idealismus, vrgl. *Kritik der praktischen Vernunft*, S. 191–194.

219 Der relative Subjektivismus Fichtes besteht darin, daß die Natur vom Ich bestimmt ('gesetzt') ist aber nicht umgekehrt, so daß das Ich ebenso ursprünglich von der Natur gesetzt wäre. Fichte sagt: "Das Ich setzt schlechthin, ohne irgend einen Grund, und unter keiner möglichen Bedingung *absolute Totalität der Realität*" (*Grundlage ...*, S. 296) und noch direkter: "Es ist ursprünglich nur Eine Substanz; das Ich: In dieser Einen Substanz sind alle mögliche Accidenzen, also alle mögliche Realitäten gesetzt" (ibid., S. 300). Dieser Subjektivismus Fichtes ist aber auf interessante Weise schwankend, wenn er das Problem der Negation und quantitativen Synthesis betrachtet (ibid., S. 287–290) und daher sind seine achtenden Aussagen über Spinoza nicht ganz unbegründet (z.B. ibid., S. 263–264).

220 *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, Werke 8, S. 246.

Voraussetzungen eine wichtige Rolle spielten.²²¹ Aber das frühe Denken Laurells ist gar nicht von dem Schöpfungsgedanken bestimmt, sondern stützt sich auf den Gedanken des aktiven Erkenntnisprozesses in seiner von dem deutschen Idealismus bestimmten Form. Seine Auffassung ist daher prinzipiell frei von *jenen* "metaphysischen Voraussetzungen", die Tenkku kritisiert.²²²

Tenkku hat jedoch darin recht, daß Laurell in seinem pädagogischen Hauptwerk das Problem des Schöpfens im Erkenntnisprozeß setzt und dabei auch das Verhältnis zum göttlichen Erschaffen erörtert. Das menschliche Schöpfungsvermögen ist nach Laurell begrenzt: der Mensch kann nicht wie Gott "aus Nichts" schaffen, sondern sein schaffendes Vermögen setzt die äußere Natur voraus. Daher hat er keine 'a priori' – Möglichkeit, "etwas Wirkliches (någon verklighet) zu schaffen".²²³ Die Auslegung Tenkkus ist aber fehlerhaft, weil Laurell gar nicht über die Erkenntnis eines göttlichen Schöpfungsplans spricht. Für ihn – wenigstens in seinem frühen Denken – bleibt das Wesen der Objektivität vielmehr eine undifferenzierbare 'Urkraft'²²⁴ und er betont die Relativität und Reflexivität des Objekts in seinem Anderssein.²²⁵ Er spricht bezeichnenderweise über die Objektivität als ein "Gewebe von Penelope, eine brüchige Textur der Gegensätzlichkeiten, die sich zu einem Wesen zu vereinen scheinen, aber das nur, um wieder zerrissen zu werden".²²⁶ Die Auslegung Tenkkus bleibt also zu sehr innerhalb des Rahmens der klassischen Problematik der 'Erkenntnis des Handelnden' (vor allem Descartes und Vico, bei denen die göttliche Schöpfung eine positive erkenntnistheoretische Rolle spielte). Bei Laurell aber herrscht diese Fragestellung nicht mehr: er scheint klar die Relativität und Begrenztheit des menschlichen Wissens anzuerkennen.

Auch die weiteren Konsequenzen Tenkkus, seine Behauptung eines totalen Wissens und die Begrenzung der 'Erkenntnis des Handelnden' nur auf die menschliche Handlung, sind dadurch fehlerhaft. Offenbar kommt seine Auffassung über ein totales Wissen neben den Gedanken des Schöpfergotts als Erhalter aller 'möglichen Welten' von der wichtigen Rolle der mathematischen Konstruktion bei der 'Erkenntnis des Handelnden' her.

221 Descartes, S. 54, 197, 213 passim.; Vico, S. 125, 139, 160 passim.

222 Besonders Laurell (1834–1839) entwickelt diese aktive und dynamische Konzeption des Wissens deutlich ohne theologische Voraussetzungen nur aus der Analyse des ursprünglichen Bewußtseins (ibid., S. 14, 19, 22, 28). Es ist für die Oberflächlichkeit von Tenkkus Auslegung bezeichnend, daß er diese, erkenntnistheoretisch wichtigste Untersuchung Laurells ganz unbeachtet läßt.

223 Laurell (1831–1833) II, S. 110–111, vgl. auch S. 65.

224 Laurell (1834–1839), S. 111.

225 Ibid., S. 101–102.

226 Ibid., S. 90.

Die Mathematik war besonders für Descartes ein Paradebeispiel für die Sicherheit, die gerade durch die 'Erkenntnis des Handelnden' möglich wird.²²⁷ Im Hegelianismus handelt es sich aber um die Aktivität des ganzen Erkenntnisprozesses. Auch die Naturerkenntnis und empirische Anschauung überhaupt kann man ohne dieses aktive Moment nicht verstehen.²²⁸ Und diese Kapazität des menschlichen Wissens ist geschichtlich zugleich begrenzt und offen: sie bewegt sich in begrenzten 'Kreisen', deren Erweiterung möglich ist. Das philosophische Bewußtsein ist nach Hegel ein "Kreis von Kreisen", ein 'absolutes Wissen' über diese letztliche Prozessualität der Erkenntnis²²⁹ – jedoch kein auch empirisch totales Wissen, wie Tenckner denkt. Laurell lehnt diese Alternative auch direkt ab.²³⁰

Laurell entwickelt seine Lehre dialektisch weiter, indem er die verschiedenen Formen der Erkenntnis betrachtet. Dabei wird auch die wichtige praktische und pädagogische Bedeutung seines Erkenntnisbegriffs klar. Diese Betrachtung zeigt auch, daß sich Laurell auf den Hegelschen Vernunftbegriff stützt und ihm keine theologischen Voraussetzungen hinzufügt. Laurell ist in Finnland – und offenbar auch international – der Erste, der so die pädagogische Relevanz der Hegelschen Dialektik umfassend durchschaut. Dabei ist er schon ein theoretischer Vorläufer von Snellman und Cleve. Vor diesen weiteren erkenntnistheoretischen Betrachtungen muß man aber die praktischen Dimensionen von Laurells Wissenschaftsbegriff genauer betrachten: wie die Wissenschaft als eine 'ernährende Kraft' im gesellschaftlichen Leben wirkt. Die Bestimmung der 'allgemeinen Bildung' wird durch dieses praktische Moment vermittelt. Das Verhältnis der Wissenschaft zur Religion bleibt in seinem pädagogischen Werk unentwickelt. Laurell hielt das gesellschaftliche Moment offenbar für pädagogisch wichtiger. In dieser Hinsicht ist die Interessenlehre in ihrer genaueren Entwicklung realistisch und die Religion bleibt hier praktisch ein marginales Phänomen.

227 Descartes, S. 21, 54, 168, 197, 213. Auch Vico stellt fest, daß seine 'neue Wissenschaft' "gerade so wie die Geometrie (verfährt), die die Welt der Größen ... selbst schafft; doch mit um so mehr Realität", S. 139. Die Mathematik hat für ihn – gerade wegen des Mangels an objektiver Realität – jedoch nicht mehr eine methodische Sonderstellung wie für Descartes.

228 Hier folgen die Hegelianer der Kantschen Auffassung über die transzendente Konstruktion, der 'ursprünglichen Synthesis' im Ich. Die Rolle der mathematischen Konstruktion ist bei Kant nicht mehr so zentral, wie bei den klassischen Rationalisten.

229 *Wissenschaft der Logik*, Werke 6, S. 570–573.

230 Laurell (1831–1833) II, S. 152.

c) Die anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der allgemeinen Bildung

Laurell entwickelt seinen Begriff der Wissenschaftlichkeit als pädagogische Grundkategorie genauer im zweiten Teil seiner 'Abhandlungen zur Erziehungslehre'. Im ersten Teil bestimmte er die Wissenschaft als das höchste der 'allgemeinen Interessen' der Menschheit und betrachtete ihr Verhältnis zu den anderen Interessen. Im zweiten Teil begründet er die pädagogische Bedeutung der Wissenschaftlichkeit gesellschaftlich und diskutiert genauer ihre zentralen Formen. Das zentrale Problem ist für Laurell hier die dynamische Bestimmung der Erkenntnis als eine schaffende und für die Praxis relevante, tätige Kraft. Er will die Möglichkeit eines selbstständigen, persönlichen Denkens und Handelns theoretisch bestimmen und pädagogisch konkretisieren. Das ist nicht nur ein wissenschaftspädagogischer Versuch, sondern hat auch eine große Bedeutung für die gesellschaftliche Tätigkeit überhaupt. Laurell begrenzt die Relevanz seiner Betrachtungen jedoch in erster Linie auf den höheren Schulunterricht, der auf die Universität vorbereitet.

Laurell bestimmt zuerst genauer den Begriff der 'allgemeinen Bildung'. Bildung und Erziehung sind nach ihm gleichbedeutend, aber eine *allgemeine Bildung* ist "*jene Erziehung, die das Individuum zu einem solchen Grad von Kultivierung, Erkenntnis und Fähigkeit zu entwickeln versucht, daß er die Pflege von einem der allgemeinen Interessen der Gesellschaft übernehmen und als ein Amt bekleiden (bestrida) kann*".²³¹ Die allgemeine Bildung ist so vor allem die Sache einer nationalen Elite: alle haben wohl einen "begründeten Anspruch" von den höheren Interessen "nur zu genießen", aber alle können diese nicht betreuen und entwickeln. Daher muß man klar die 'allgemeine Bildung' von der Volkserziehung unterscheiden.²³²

Laurell begründet den Unterschied von 'allgemeiner Bildung' und Volkserziehung von der verschiedenen methodischen Orientierung her. Der Gegenstand dieser Erziehungsformen ist derselbe: "das Göttliche, das ewig Wahre und Rechte beim Ding und beim Menschen" – die Auffassungsweise ist aber gegensätzlich. Die Volkserziehung bleibt dogmatisch und nur die allgemeine Bildung hat eine wissenschaftliche Form: "*dieselben* Fächer der Erkenntnis und *dieselben* Regeln für die Handlung, die die allgemeine Bildung zur klaren Einsicht bei dem Individuum zu bringen

231 Ibid., S. 5.

232 Ibid., S. 6–7.

versucht, ... überläßt die Volkserziehung dem *Gefühl* und der nahezu *unbewußten Gewohnheit*, mit einem Wort: der *unmittelbaren* Überzeugung, die die Schätze der Bildung als Geschenk annimmt, ohne etwas über die innere und mühsame Arbeit des Gedankens zu wissen".²³³ Der Volksunterricht hat also keine wissenschaftliche Form. Die Inhalte weichen zum Teil auch voneinander ab. Obwohl Laurell hier über dieselben Inhalte spricht, leitet das irre: in der Tat hat bei Laurell der Religionsunterricht eine zentrale Rolle im 'allgemeinen Teil' des Volksunterrichts (also ungeachtet des Vorrangs der Wissenschaft bei den höheren Interessen). Die 'besondere' Aufgabe des Volksunterrichts ist eine 'Industriebildung', Bildung zur realen Produktion.²³⁴

Laurell entwickelt das Problem der gesellschaftlichen Voraussetzungen der 'allgemeinen Bildung' noch genauer. Seine Erziehungslehre unterscheidet sich von den Lehren des Philantropismus und Humanismus darin, daß er das Prinzip der persönlichen Freiheit nicht mehr individuell auffaßt, sondern stärker gesellschaftlich und staatlich vermittelt betrachtet. Obwohl er sich an Niethammers grundlegende Analyse jener zwei Richtungen der Erziehungslehre weitgehend anschließt²³⁵ und so den Humanismus als eine höhere Position akzeptiert, kritisiert er diese Richtung (und damit implizit Niethammer selbst) eines abstrakten Individualismus. Dabei stützt er sich klar auf die Hegelsche Staatsidee und vielleicht auch auf seine bildungstheoretischen Ansichten.²³⁶ Für Laurell ist es das pädagogisch zentrale Problem, wie man die persönliche Freiheit – "das Prinzip der ganzen neueren Kultur"²³⁷ – mit der Staatsidee vereinen kann. Der Humanismus war als Lösung zu unbestimmt: er "ging von einem unbestimmten und abstrakten Begriff über die Menschlichkeit (Humanität) im allgemeinen aus". Weil der Mensch notwendig ein Mitglied des Staats sein soll, "um das zu sein, was er ist, der Mensch", hatte die Erziehung des abstrakten Humanismus "eine Richtung genommen, die den

233 Ibid., S. 7–8.

234 Ibid., S. 10.

235 Laurell spricht über Niethammers "verdienstvolle Schrift" und referiert ihn umfassend, Laurell (1831–1833) II, S. 125 ff. Über Niethammer vgl. Ballauf – Schaller II, S. 517–523.

236 Laurell (1831–1833) II, S. 139–143. Niethammer vertrat hauptsächlich einen individuell bestimmten Humanismus (Bildung der Vernunft), der die Gegensätze von Leiblichkeit und Geistigkeit, Materie und Form dialektisch vermittelte, s. Niethammer, S. 67, 93–94, 107 ff. Hegel stützt sich in seinen Nürnberger Schulreden auch stark auf die Thesen Niethammers, aber sieht über ihn hinaus den Gegensatz von bürgerlicher Gesellschaft und dem Staat als konstitutiv für die pädagogische Problematik, vgl. meine Schrift (1986), S. 92.

237 Laurell (1831–1833) II, S. 14.

Menschen außerhalb des Gebiets der staatlichen Tätigkeit ließ". Die Ursache für diese Betonung ist, daß der Staat nach Laurell "die einzige existierende Form der gemeinsamen Vernünftigkeit des Menschen" ist.²³⁸

Der Staatsbegriff Laurells unterscheidet aber auch hier nicht klar den Staat von der bürgerlichen Gesellschaft. Daraus folgen einige Unklarheiten bei der genaueren Bestimmung des pädagogischen Inhalts. Er betrachtet zuerst das Problem der persönlichen Freiheit und kann ihre Bedeutung nicht ganz folgerichtig bestimmen. Er lehnt zuerst die konservative Auffassung von der unüberbrückbaren Teilung der Stände und 'Staatsinteressen' und die daraus folgende unterschiedliche Erziehung ab. Das wäre eine Prädestination und Verneinung der persönlichen Freiheit.²³⁹ Die persönliche Freiheit ist in der geschichtlichen Vermittlung eine höhere Kategorie als die jeweilige hierarchische Ordnung der Gesellschaft und daher entscheidet sich Laurell – in der 'allgemeinen Bildung' – für die Freiheit. Demgemäß hat der einzelne Bürger das Recht, "seinen Wirkungskreis selbst zu bestimmen". Das ist nicht nur für den einzelnen Mensch wichtig, sondern "auch die vernünftige Entwicklung der ganzen Gesellschaft ist davon abhängig". Mit diesem Entwicklungsgedanken versucht Laurell, das nach ihm zentrale Problem der Erziehungslehre seiner Zeit zu lösen.²⁴⁰

Die Auffassung Laurells über diese vernünftige Dynamik der Gesellschaft bleibt jedoch in vieler Hinsicht keimhaft. Er spricht über die "notwendigen Begrenzungen der Verwirklichung dieses Rechts". Z.B. die Armut verhindert eine freie Wahl zwischen der Befriedigung materieller oder ideeller Bedürfnisse und die Erziehung kann das nicht korrigieren: "Ihre Wirksamkeit ist in diesem Fall gegeben und die Erziehung muß sich danach einrichten".²⁴¹ So ist nur die 'allgemeine Bildung' das einzige Gebiet, auf dem die persönliche Freiheit pädagogisch wirklich wird – die Volkserziehung kann also ohne sie statisch bestimmt werden, weil sie keine schaffende und führende, sondern nur 'genießende' und mechanisch produzierende Funktionen in der Gesellschaft hat.

Die Möglichkeit der gesellschaftlichen Umschichtung existiert jedoch auch beim Volk, obwohl die Erziehung sie nicht aktiv unterstützt. Laurell denkt hier gewissermaßen formalistisch und legalistisch, weil er die Mündigkeit hier als eine entscheidende Kategorie benutzt. Nach ihm kann man auch in der Arbeiterklasse "nach der Volljährigkeit (myndighetsålder)

238 Ibid., S. 15–17.

239 Ibid., S. 17–18.

240 Ibid., S. 18–19.

241 Ibid., S. 23. Es ist wahrscheinlich, daß der Dualismus Laurells auch in diesen Urteilen eine Rolle spielt. Laurell nennt ihn in diesem Zusammenhang jedoch nicht.

nach freier Wahl sich entscheiden, (in dieser Klasse) zu bleiben oder in einen höheren Bereich aufzusteigen. Man braucht dabei nichts anderes als seine Fähigkeit (förmåga) um Rat zu fragen". Er erkennt jedoch an, daß diese Möglichkeit im "materiellen Bereich" hauptsächlich abstrakt bleibt und nur im ideellen Bereich wirklich und umfassend durchführbar ist.²⁴² Die Volkserziehung aber unterstützt diese Möglichkeit gar nicht²⁴³ und so wird die Erziehung nur als 'allgemeine Bildung' eine wirkliche Entwicklungskraft in der Gesellschaft. Die Erziehung stützt bei Laurell also letztlich die Entwicklung der Gesellschaft nur von oben her, durch die vernünftigen Reformen der Beamten.

Die Bedeutung der 'allgemeinen Bildung' konkretisiert Laurell auf interessante Weise durch den Begriff der Wahlfreiheit.²⁴⁴ Sie ist neben der Wissenschaftlichkeit die andere pädagogische Grundkategorie bei ihm. Die Wahlfreiheit setzt die persönliche Freiheit voraus und ist das Kennzeichen einer entwickelten Individualität. Sie ist aber nur die Sache jener, die die vorher genannten 'Einschränkungen' (z.B. die Armut) nicht betreffen: sie ist also nicht die Sache der Volkserziehung. Dann, wenn diese Einschränkungen nicht existieren, ist die Wahlfreiheit beinahe unbegrenzt. Keine äußeren Interessen dürfen bestimmen, was der zukünftige Wirkungskreis der heranwachsenden Generation ist. Die Erziehung darf sich also nicht nach einem vorherbestimmten Stand oder Beruf richten. Sogar die eigenen Anlagen der Schüler dürfen die Richtung der Erziehung nicht bestimmen.²⁴⁵ Diese letztere Zuspitzung ist klar eine Folge von Laurells Dualismus: die natürlichen Neigungen des Menschen haben keinen positiven Bildungswert. Sie repräsentieren die irdische Körperlichkeit und dürfen nicht in 'ideeller' Hinsicht gelten. Eine pädagogisch begründbare Wahlfreiheit kann man aber nicht so negativ bestimmen. Auf der anderen Seite scheint Laurell damit nur betonen zu wollen, daß der Inhalt der menschlichen Willensfreiheit leiblich nicht gebunden ist. Er entwickelt jedoch nicht genauer, was "die eigene Fähigkeit (förmåga)" des Menschen ist, die den Grund der Wahl bildet.²⁴⁶ Die Aufgabe des Erziehers wird jedoch durch dieses Prinzip der Wahlfreiheit bestimmt. Seine Pflicht wird dadurch die Einrichtung der Erziehung so, "daß das Betreiben dieses

242 Ibid., S. 27–28.

243 Ibid., s. 27.

244 Diesen Begriff hat er offenbar von den liberalen schwedischen Pädagogen und Naturphilosophen C.A. Agardh bekommen, *ibid.*, S. 148. Über die Pädagogik Agardhs s. Liedman, S. 191–208. Nach Pärssinen ist die Individualität das zentrale pädagogische Prinzip Agardhs. Laurell akzeptiert dieses Prinzip nicht ganz. (Pärssinen, S. 249–250).

245 Laurell (1831–1833) II, S. 24–25.

246 Ibid., S. 29.

Rechts möglich wird". Aber auch das ist begrenzt durch die inneren und äußeren Verhältnisse, in denen der Lehrling schicksalhaft geboren ist.²⁴⁷

Wie ist das Prinzip der Wahlfreiheit mit Laurells Betonung der Staatlichkeit aller Individuen vereinbar? Wie bestimmt sich also konkret institutionell der Inhalt der Wahlfreiheit, wenn sie nicht nur eine negative Freiheit sein soll? Diese Probleme sind zentral für die allgemeine Bildung: sie muß einerseits "die persönliche Freiheit verwirklichen" und andererseits muß "die höhere Bildung des Individuums der Förderung der vernünftigen Entwicklung des Staats durch die Befriedigung seiner ideellen Interessen dienen". So scheint die allgemeine Bildung ein widersprüchliches Ziel zu haben. Nach Laurell ist dieser Widerspruch aber scheinbar, weil die persönliche Freiheit, "oder die individuelle Vernunft kann und ist nicht ohne die allgemeine Vernünftigkeit im Staat sein, und diese ihrerseits nicht ohne die individuelle".²⁴⁸ Die Vernünftigkeit, die sich sowohl in der persönlichen als auch staatlichen Entwicklung manifestiert, vereint diese zwei Ziele in sich, wenn sie diese unteren Zielen dynamisiert und ihre bloß existierende Form nicht unmittelbar als wahrhaft akzeptiert. Diese Dynamik ist bei Laurell natürlich nur mit der progressiven gesellschaftlichen Rolle des Beamtenstandes vereinbar, die "die allgemeine Vernünftigkeit" konkret durchführt. Sie wird so nicht die Sache der Volkserziehung. Das Volk hat in der gesellschaftlichen Dynamik nur eine passive Rolle.

Laurell differenziert den Vernunftbegriff nicht genug aus, um die widersprüchliche Dynamik der Gesellschaftsentwicklung für die Pädagogik voll fruchtbar zu machen. Er isoliert 'die allgemeinen Interessen der Menschheit' zu sehr von der wirklichen Entwicklung der Gesellschaft. Die politische Entwicklung ist für ihn nur von oben her möglich. Das Volk hat keine konstitutive Rolle in dieser Entwicklung. J.V. Snellman entwickelt bald diese Frage konkreter und versucht vor allem diese passive Rolle des finnischen Volks in seiner Erziehungslehre aufzuheben. Laurell ist wohl wie Agarth bürgerlich progressiv,²⁴⁹ aber das war für die Lösung der nationalen Bildungs- und Entwicklungsfragen in Finnland damals unzureichend.

In dieser Problematik der Individualität – der Staatlichkeit hat die Vernünftigkeit vor allem die Bedeutung eines wirklichen Selbstwissens. Dadurch bestimmt Laurell die Aufgabe der allgemeinen Bildung genauer.

247 Ibid., S. 26–27.

248 Ibid., S. 30.

249 Vrgl. Liedman, S. 196–197.

Er sagt: "(Die Aufgabe der allgemeinen Bildung ist) die Entwicklung sowohl der geistigen, moralischen als auch der intellektuellen Kraft zu einer wirklichen Freiheit und Selbstbestimmung; die Führung des Individuums zu jenem Niveau der Erkenntnis, daß es davon ausgehend die Weise der ganzen menschlichen Tätigkeit überschauen kann und sicher unterscheiden, zu was er sich in jener aneignen will".²⁵⁰ Die wirkliche Wahlfreiheit setzt also eine vernünftige Auffassung über Gesellschaft und Kultur als einem differenzierten Ganzen voraus. Eine konkrete Selbstbestimmung wird erst durch objektive Erkenntnis der menschlichen Daseinsweise sowohl in seiner subjektiven als auch objektiven Notwendigkeit und Entwicklung möglich. Die Vernünftigkeit hat also eine sowohl theoretische als auch praktische Bedeutung. Die hier noch implizite Forderung einer vernünftigen Praxis ist eine pädagogisch und gesellschaftlich weittragende Idee und wird später bei Snellman und Cleve noch klarer hervorgehoben und weiterentwickelt. In der Konkretisierung dieser Frage hebt der Hegelianismus den abstrakten Individualismus vieler Neuhumanisten auf.

Bei Laurell meint diese vernünftige Praxis also eine Arbeit für die 'höheren Interessen' der Menschheit. Diese Interessen konkretisieren den Inhalt der Vernünftigkeit. Sie haben auch ein unmittelbares Verhältnis zum Staat: er repräsentiert auf der Erde die Religion, Rechtmäßigkeit und Wissenschaft, die "in höheren Regionen geboren" sind.²⁵¹ Die Arbeit für die höheren Interessen im Verhältnis zur Gesellschaft bedeutet so eine Entwicklung ihres inneren Wesens, ihrer Vernünftigkeit. Diese Idee der immanenten Vernünftigkeit der Geschichte treibt Laurell zum Teil zur Revidierung seiner Auffassung über die Volkserziehung. Obwohl die Volkserziehung hauptsächlich auf die äußeren, materiellen Voraussetzungen für das Bestehen der Gesellschaft blickt, will Laurell auch hier das Moment der vernünftigen Entwicklung nicht verneinen. Er sagt: " ... weil man eine Teilhabe an der inneren Evolution der Gesellschaft ihren anerkannten Mitgliedern nicht verweigern kann, so folgt daraus, daß man eine ideelle Bildung in den für die materielle Bedürfnisse arbeitenden Klassen notwendig fordern muß".²⁵² Obwohl die Form der Volkserziehung bei Laurell passiv (glaubens- und gefühlsmäßig) bleibt,²⁵³ ist diese Bemerkung bedeutsam. Er hat so im Prinzip das volle dynamische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Sphäre der individuellen Entwicklung

250 Laurell (1831–1833) II, S. 32–33.

251 Ibid., S. 41–42.

252 Ibid., S. 43.

253 Ibidem.

durchdacht. Bei ihm fehlt aber noch eine dynamische Auffassung über die 'materiellen Voraussetzungen' selbst und so würdigt er die 'ideelle Bildung' einseitig nur innerhalb der geistigen Sphäre. Er entwickelt demgemäß keine dynamische Theorie der Berufsbildung.

Am klarsten kommt dieses dynamische Motiv in Laurells Denken – bei ihm muß man leider zu viel von gegensätzlichen Denkmotiven und -tendenzen sprechen – zum Ausdruck, wenn er über den Staatsman und Gesetzgeber und seine Arbeit spricht. Dabei erkennt er klar die moralische und intellektuelle Individualität als ein zentrales Entwicklungsprinzip der Gesetze an. Er setzt – wie Hegel – die autonome Entwicklung der Sittlichkeit über die positiven, abstrakten Gesetze. Er definiert schon den Begriff des Gesetzes dadurch, wenn er sagt, daß es "nicht nur eine *notwendige Regel* ist ... (sondern) *zugleich eine freie Entwicklung* einer inneren Natur, des vernünftigen Wesens im Menschen". Dadurch darf das Gesetz "nie fremd für das wahre Gefühl und die Überzeugung des Einzelnen sein".²⁵⁴ Diese Abhängigkeit der Gesetze von der freien Entwicklung des menschlichen Fühlens und Denkens – ihres vernünftigen Inhalts – bedeutet, daß die Gesetze von der lebendigen Sittlichkeit als ihre stabilen, geschichtlich realistischen aber letztlich übergehenden Momente abstrahiert sind.

Weil das Recht geschichtlich zu den vernünftigen Gefühlen und dem Wissen der Individuen untergeordnet ist, muß man auch das Verhältnis der 'höheren Interessen' der Menschheit noch genauer differenzieren. Religion und Wissenschaft repräsentieren dann konkret die ursprüngliche Entwicklung des Volksbewußtseins, das die Basis der Rechtsverhältnisse bildet. Laurell bestimmt dieses interessante Verhältnis folgendermaßen: "Wenn also das Wesen des Rechts auf der innere Vernünftigkeit basiert, oder wenn das *rechtmäßige Handeln* seinen Grund im wahrhaften Fühlen und Denken hat, so stellt sich jedes Rechtsverhältnis und jeder gesetzmäßige Zustand sowohl geschichtlich durch die Erfahrung und philosophisch durch die Spekulation, ununterscheidbar, begründet und ausfließend aus der Gefühlsweise eines Volks, der Religion, und der Denkweise, der Wissenschaft, dar."²⁵⁵ Diese ursprüngliche Entwicklung des Volksbewußtseins in den Gefühlen und im Denken begründet das Recht durch die bewährten Sitten, die ein unmittelbarer Ausdruck des 'inneren Zustandes' eines Volks sind. So hängt das Gesetz mit den Sitten zusammen.²⁵⁶

Laurell hat also konkret das Wesen der 'positiven Gesetze' begriffen:

254 Ibid., S. 46.

255 Ibid., S. 46–47.

256 Ibid., S. 47.

sie sind verstandesmäßige Abstraktionen aus dem sich entwickelnden Volksbewußtsein. Wie Hegel, denkt Laurell die Gesetze in ihrer geschichtlichen Vermittlung und findet in dem sich entwickelnden Volksbewußtsein ihre Basis. Auch Hegel betonte die wichtige Rolle der vernünftigen Gefühle und des Wissens (des gesunden Menschenverstandes) dabei.²⁵⁷ Seine Auffassung überstieg so in den empirischen und geschichtlichen Dimensionen den Kantschen Gesetzformalismus.²⁵⁸ Im Unterschied zu Laurell betonte Hegel aber nicht die bloße Religiösität dieser vernünftigen Gefühle. Sie haben auch moralische und politische Dimensionen und begründen so umfassend die praktische Kritikfähigkeit der gesunden Vernunft.²⁵⁹ Auch Kant sprach viel über das moralische Gefühl der englischen Tradition der common sense – Philosophie (z.B. Hutcheson),²⁶⁰ obwohl er ihr keine ursprüngliche ethische Bedeutung gab, sondern nur als "die subjektive Wirkung, die das Gesetz auf den Willen ausübt", ansah.²⁶¹ Laurell scheint diese engere, Kantsche Auffassung über die Gefühle zu modifizieren. Er privilegiert die Gefühle für die Religion und verengt zu sehr ihre Bedeutung. Es ist in dieser Hinsicht bezeichnend, daß er die Fragen der Ethik nicht gesondert von der Religion entwickelt. Neben der Religion erkennt er explizit nur die Bedeutung der ästhetischen Gefühle an.²⁶²

Es ist jedoch beachtenswert, daß Laurell klar eine dynamische und kritische Auffassung über die Natur der Gesetze vertritt. Er führt so wirklich das Prinzip der 'persönlichen Freiheit' auf dem Gebiet der Rechtsbestimmungen durch. Er entwickelt aus dieser Lehre leider keine direkten pädagogischen Konsequenzen, wie später Snellman und Cleve, aber es bleibt sein Verdienst, in Finnland den kritischen Grundcharakter der Hegelschen²⁶³ Rechtsphilosophie bemerkt zu haben – auch im Gegensatz zu

257 Vrgl. mein Artikel (1987).

258 Auch Kant unterschied Legalität und Moralität voneinander, aber bei ihm war die Legalität mit "dem Gefühl" behaftet, also empirisch und geschichtlich kontingent (*Kritik der praktischen Vernunft*, S. 117–118). Bei Hegel entwickeln aber *beide* Prinzipien geschichtlich durch die für Kant 'sinnlichen' Momente. Über Kants Auffassung der allgemeinen Gesetzgebung z.B. Kritik der praktischen Vernunft, S. 53–55. Er erkannte jedoch selbst als ein Paradox an, wie die subjektiven Grundsätze der Handlungen objektiv gelten, also der allgemeinen Gesetzgebung dienen können, vrgl. *Grundlegung* ..., S. 107–109.

259 Vrgl. mein Artikel (1987).

260 *Kritik der praktischen Vernunft*, S. 69.

261 *Grundlegung* ..., S. 123.

262 Laurell unterscheidet voneinander "die Bildung der Gefühle (das Religiöse und Ästhetische), die Bildung der Sitten (das Moralische), die Bildung der Gedanken (das Intellektuelle)", Laurell (1831–1833) II, S. 69, vrgl. auch Laurell (1849).

263 Wahrscheinlich folgt er auch hier mehr Hegel als Kant.

vielen moderneren Auslegungen.²⁶⁴ Das Problem ist besonders für die moralische und politische Erziehung zentral: eine ethisch entwickelte Persönlichkeit muß kritisch die existierenden, positiven Sitten und Gesetze aus der Perspektive der Entwicklung und der neuen Probleme des allgemeinen moralischen Bewußtseins verstehen und vernünftig umgestalten können. Die Erziehung, die wichtige Voraussetzungen für das zukünftige moralische Bewußtsein und für moralisch – politische Handlungen schafft, darf nicht unkritisch direkt die jetzige Lage des rechtlichen Bewußtseins legitimieren. Eine Auffassung über die geschichtliche und soziale²⁶⁵ Relativität der Gesetze ist eine theoretische Voraussetzung dieser Kritik.

Diese geschichtliche und dialektische Dynamik schafft nach Laurell die höchste Perspektive für das menschliche Selbstwissen. Er faßt seine Auffassung über die Vernünftigkeit dadurch wie folgt zusammen: "Die Gesetzgebung und die Verwaltung fordern ... eine Einsicht in die Vernünftigkeit der menschlichen Natur und ihres Wesens, als lebendige und freie Entwicklung des Geistigen. Sie fordern auch Einsicht dahingehend, daß man für diese Entwicklung nie ein für alle Zeit und Orte geltende Regel festlegen kann, sondern sie nimmt immer einen individuellen, auf besondere Weise bestimmten nationalen Charakter an".²⁶⁶ Diesen Begriff der geschichtlichen Besonderung, der klar dem theologischen Dualismus Laurells widerspricht, entwickelt er weiter in seiner Theorie der Wissenschaftlichkeit. Die Wissenschaftlichkeit war die zentrale Form der 'allgemeinen Bildung'. Sie hängt eng mit der 'Vernünftigkeit' zusammen und meint eine schaffende, 'lebendige' Auffassungsweise sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht. Eine zentrale Aufgabe Laurells war, ihre dialektische Form zu bestimmen: das ist auch für die Pädagogik grundlegend.

264 Besonders Popper und seine Nachfolger, z.B. Topitsch, haben über den Totalitarismus bei Hegel gesprochen. Das widerspricht aber klar Hegels systematischer Auffassung von der persönlichen Freiheit und Individualität als einem Hauptprinzip der modernen, protestantischen und aufgeklärten Welt. Auch Topitsch – obwohl ein besserer Hegelkenner als Popper – unterschätzt die wichtige Bedeutung der modernen Subjektivität der Aufklärung für Hegel (Topitsch, S. 54). In seiner politischen Philosophie folgt Hegel viel mehr der aristotelischen als der platonischen Tradition – auch das haben Popper und seine Nachfolger nicht begriffen, wenn sie Platons *Staat* auch für Hegels 'Verherrlichung' des Staats als maßgebend betrachten. Vrgl. Popper.

265 Man muß jedoch daran erinnern, daß erst Marx diese soziale Relativität betont.

266 Laurell (1831–1833) II, S. 47–48.

d) Die Dialektik der Erkenntnisformen und das Problem einer pädagogisch relevanten Form

Die Wissenschaft war schon im ersten, theologisch betonten Teil von Laurells 'Abhandlungen zur Erziehungslehre' die höchste von den drei allgemeinen Interessen der Menschheit. Sie war ihre 'nährende Kraft', die Voraussetzung ihrer dynamischen Entwicklung. Jetzt – im zweiten Teil des Werkes – begründet Laurell diesen Vorrang klarer. Die Wissenschaft ist die höchste Einsicht (insigt), eine Einsicht, nach der "alle anderen Einsichten gemessen und bestimmt werden". Die anderen Interessen fordern einen solchen allgemeinen Zusammenhang. Dieser Zusammenhang ist das Wissen als ein organisches Ganzes.²⁶⁷ Die Wissenschaft ist eine solche, systematische Erkenntnis und diese Eigenschaft ermöglicht ihre leitende Sonderstellung bei den Interessen. Die Wissenschaft ist also das höchste Selbstbewußtsein der 'höheren Interessen': sie ist vernünftiges Selbstwissen und -reflexion des Menschen über das Wesentliche seiner Kultur. So kann man die Wissenschaft bei Laurell nur sekundär in der spezialisierten, fachwissenschaftlichen Bedeutung verstehen, wie es heute üblich ist. Wie bei Hegel, bedeutet Wissenschaft eine rationale Denkweise überhaupt. Philosophie und Wissenschaft sind bei Hegel noch weitgehend gleichbedeutende Termini und Laurell folgt klar diesem Gebrauch.²⁶⁸

Diese nicht nur theoretische, sondern auch anthropologische und praktische Bedeutung der Wissenschaft wird klar, wenn Laurell die Natur der Wissenschaft als ein Interesse der Menschheit genauer analysiert. In dieser Hinsicht ist ihr Zusammenhang mit den Prinzipien der persönlichen Freiheit und Wahlfreiheit wichtig. Er faßt die anthropologische Bedeutung der Wissenschaft so zusammen: "... es ist klar, daß nur die Wissenschaft, die das allgemein Geltende und Wesentliche in der Natur und im Menschen zum Gegenstand hat ... die eigentliche, wahrhafte und innere Natur des Individuums so ausbilden kann, daß diese sich selbst begreift und sich von den zufälligen Gewohnheiten und Vorurteilen, die jeden Menschen durch seine Geburt, sein Vermögen, seinen Stand u.a. äußere Verhältnisse begründete Stellung beherrschen, befreit findet. Diese erlauben niemals eine freie Selbstbestimmung und vernünftige Wahl, woraus doch ... das persön-

267 Laurell (1831–1833) II, S. 50–51.

268 Auch Schelling betonte die Wissenschaftlichkeit seiner theologischen Spekulationen, s. *Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit* (1809), Schriften 1804–1812, S. 205–206, vgl. auch F.W.J. Schellings *Denkmal der Schrift von den göttlichen Dingen etc.* (1812) ..., Vorrede. Ibidem. Laurell könnte sich also auch in dieser Frage neben Hegel auf Schelling stützen.

liche Recht des Individuums besteht".²⁶⁹ Laurell folgt hier den Tönen der schwedischen liberalen Neuhumanisten, Tegner, Geijer, Grubbe und bes. Agarh, der den Begriff der Wahlfreiheit hervorhob.²⁷⁰

Die wissenschaftliche Auffassungsweise hat also eine anthropologische und gesellschaftlich befreiende Dimension. Gerade diese praktischen Dimensionen sind pädagogisch die wichtigsten: sie begründen die systematische und vielseitige Bedeutung der Wissenschaft. Die Systemidee der Wissenschaft meint bei Laurell keinen eng methodischen Monismus – vielmehr meint sie eine methodisch offene, dialektische Auffassungsweise, die auf die systematische und sich entwickelnde Einheit der Wirklichkeit (also auf "das Wesentliche in der Natur und im Menschen") blickt. Das Wesen dieser wissenschaftlichen Einheit ist also keine nur methodische, die Forschungspraxis leitende Regeln begründende Einheit, sondern eine dialektisch sich entwickelnde Einheit des menschlichen Selbstbewußtseins.

Diese Idee des sowohl objektiv als auch subjektiv sich entwickelnden Bewußtseins wurde später dem positivistischen Wissenschaftsbegriff fremd. Er betonte einseitig die statische Objektivität der wissenschaftlich akzeptierbaren Sätze. Erst die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion – besonders seit Kuhn – hat die dynamische Relativität und Entwicklung des objektiven Wissens zu thematisieren versucht und sich so dem umfassenderen Wissenschaftsbegriff Hegelscher und Laurellscher Fassung von neuem angenähert. Dieser erkenntnisanthropologisch orientierte Wissenschaftsbegriff hat jedoch eine noch ältere Tradition in der Hermeneutik (von Dilthey bis Apel und Habermas).

Der Laurellsche Begriff der Wissenschaft ist gerade wegen seiner Umfassendheit schwer zu verstehen. Man muß ihn weitgehend mit dem rationalen Denken überhaupt identifizieren – und mit dem Denken, das nicht nur theoretisch ist, sondern eine wichtige Voraussetzung der bewußten menschlichen Handlungen, des axiomatischen und ethischen Denkens, der ästhetischen Urteile²⁷¹ usw. ist. In allen diesen Dimensionen hängt er mit der Wahlfreiheit zusammen. Die Wissenschaft ist also kein Gegensatz dieses praktischen Lebens, sondern eine Bildungsfunktion desselben. Laurell betont, daß erst die wissenschaftliche Bildung eine volle Ausübung der Wahlfreiheit ermöglicht: "das wissenschaftliche Wissen" umfaßt "die Möglichkeit allen anderen Wissens und geistigen Vermö-

269 Laurell (1831–1833), S. 59–60.

270 Nordin, S. 34.

271 "Die Bildung der Gefühle" umfaßt Religion und Ästhetik und bekommt auch "ihr Leben aus dem Gedanken", Laurell (1831–1833), S. 69.

gens".²⁷² Die Wissenschaft ist ein Prozeß,²⁷³ und das wissenschaftliche Denken verhindert, daß die lebendige Entwicklung der Gesellschaft "zu einer Mumie erstarren sollte".²⁷⁴ Nur das schaffende Denken ist so jene Sphäre, in der der Mensch frei Pläne für seine Zukunft entwerfen kann. Sie ist die wichtigste Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der existierenden Formen der Gesellschaft und Kultur. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Wissenschaft nur eine Rationalisierung von oben stütze: vielmehr müssen alle ihre persönliche Freiheit in dieser Bildungsfunktion einüben lernen ohne äußere Autoritäten. Für diese schaffende Arbeit gibt es keine vorausschaubaren Regeln oder technischen Normen – es ist eine unkontrollierbare, lebendige Entwicklung, eine Sache der individuellen Entscheidungen. Rationalisierung, Normierung und Legalisierung kommt nachher – aber der zukünftige Inhalt bestimmt sich in dieser individuellen Tätigkeit.

Man muß sich an diese praktische Bedeutung der Wissenschaft erinnern, wenn man Laurells nähere Analysen der inneren Eigenschaften des wissenschaftlichen Denkens betrachtet. Die für seine Untersuchung zentrale Aufgabe, "die Art und das Wesen des wissenschaftlichen Wissens"²⁷⁵ zu erklären, hat also von Anfang an eine umfassende pädagogische Bedeutung für die Bildung aller Aspekte des menschlichen Daseins. Seine Analyse hat also nicht nur eine wissenschafts- oder erkenntnistheoretische Bedeutung.

Laurell begründet diesen umfassenden Begriff der Erkenntnis zunächst mit einer genaueren Analyse der Kulturfunktion der Erkenntnis. Sie ist eine objektive Kulturmacht und tätige Kraft. Das schwedische Wort 'kunskap' (Erkenntnis) kommt nach Laurell von dem Verb 'kunna' (können) und daher bedeutet Erkenntnis "in ihrem umfassendsten Sinn ein Vermögen, Macht über etwas. Dieses Etwas ist entweder ein äußeres und körperliches (kroppslig) oder ein inneres und geistiges".²⁷⁶ In diesem Sinne ist für Laurells Erkenntnisbegriff der Aspekt der 'Erkenntnis des Handelnden' grundlegend. Die Erkenntnis ist eine Macht sowohl über die Natur als auch über Kulturobjekte, geschichtliche Tradition. Der Mensch wird sich aber dieses praktischen Interesses des Denkens nicht leicht bewußt, weil die Traditionsvermittlung meistens in Form von äußeren Fertigkeiten (färdighet) ohne ihren schwierigen Schaffungsprozeß ge-

272 Ibid., S. 60.

273 Ibid., S. 61.

274 Ibid., S. 65.

275 Ibid., S. 70.

276 Ibidem.

schieht. Die Fertigkeiten des Menschengeschlechts sind "durch eine beschwerliche Gedankenarbeit entstanden, aber sie vermitteln sich von ihrem ersten Urheber zu anderen ohne die gleiche Beschwerlichkeit, wie durch einen vernünftigen Instinkt und Gewohnheit".²⁷⁷ Es gibt aber auch einen qualitativen Unterschied zwischen den Fertigkeiten und der Erkenntnis. Die Fertigkeiten sind ein Macht über das Äußere. Die Erkenntnis ist ein Macht über das Innere: sie fordert nach Laurell immer, daß man den Denkprozeß von neuem durchführt, der hinter den äußeren Resultaten der Wissenschaften steht.²⁷⁸

Diese Unterscheidung ist wichtig: sie veranschaulicht den Unterschied zwischen der wissenschaftlichen und der nur äußeren, unmittelbar praktischen Einstellung. Hinsichtlich der Objekte des wissenschaftlichen Denkens kann man diesen Unterschied aber nicht machen, weil Laurell sowohl die Natur als auch den Menschen als Offenbarungen des Geistigen – letzten Endes Gottes – auffaßt.²⁷⁹ Er definiert demgemäß auch die Erkenntnis als "ein Vermögen sowohl über die Äußerungen der Natur als auch des Geistes".²⁸⁰ Die Erkenntnis ist letztlich eine von jenem 'innersten Grund' ausgehende Macht über alles Äußere.

Nach diesen allgemeinen Bestimmungen behandelt Laurell genauer die verschiedenen Formen der Erkenntnis. Er hebt zuerst im allgemeinen den dialektischen und reflexiven Charakter der Erkenntnis hervor: sie besteht aus einer ursprünglichen Unterscheidung des Ichs von seinen unmittelbaren Zuständen und damit aus einer objektiven Unterscheidung verschiedener Naturobjekte. Dieser reflexive Akt geschieht schon in der Kindheit: "der Anfang der Erkenntnis" ist dann vorhanden, wenn das Kind "sich selbst von dem Gegenstand und dadurch auch jene voneinander unterscheidet".²⁸¹ Die dadurch entstehende analytische Vielheit formt sich später dialektisch zu einer synthetischen Einheit. Alle Erkenntnis ist "auf einmal vielfältig, oft unendlich reich, und doch wie zu einer Einheit zusammengeknüpft ... die Erkenntnis ... muß einen Unterscheidungs- und Entgegensetzungsprozeß durchgehen, um ihre Einheit zu gewinnen".²⁸² Diese dialektische Einheit der Erkenntnis hat so die Momente von unmittelbarer Anschauung, Analyse, Synthese und eine prozessuelle Einheit

277 Ibid., S. 71.

278 Ibid., S. 72–73.

279 Ibid., S. 73–75.

280 Ibid., S. 77.

281 Ibid., S. 79.

282 Ibid., S. 80.

dieser Momente.²⁸³ Diese methodischen Stadien der Erkenntnis kann man nach Laurells Meinung mit der Zerlegung einer Maschinerie vergleichen.²⁸⁴

Neben diesen, schon von Tencku analysierten Aspekten liefert Laurell aber noch eine gründlichere Analyse des Erkenntnisprozesses. Dabei entwickelt er zuerst eine dialektische Auffassung des analytischen und synthetischen Moments der Erkenntnis. Er versucht dabei vor allem nachzuweisen, wie man das synthetische, vernunftgemäße Moment des Erkenntnisprozesses – also seinen 'lebendigen' Aspekt – verstehen sollte. Diese dialektische Analyse ist im Gegensatz zu der genannten vierphasigen Methode spezifischer eine Theorie der menschlichen Erkenntnis, die sich immer notwendig zwischen Wahrheit und Falschheit bewegt.²⁸⁵ Als solche entwickelt sie gegensätzliche, einseitige Auffassungen über dieselbe Sache. So muß man sagen, daß "die Wahrheit sich immer nur vermittelnd und versöhnend entwickelt (går utom sig)".²⁸⁶ Dagegen ist die positive 'vierphasige' Theorie eher direkt eine Methode für das Auffassen des "ursprünglichen Gedankens im Ding ... (der) nichts anderes als die ewige Weisheit Gottes sein kann".²⁸⁷

Laurell versteht diese neue Theorie als eine negative Ergänzung der früheren. Seine Aufgabe ist, zu zeigen, daß die vier genannten Momente des Erkenntnisprozesses einseitige Standpunkte sind, die gesondert genommen Fehlerquellen werden. Man muß sie in ihrem Verhältnis zueinander betrachten, wenn man die Wahrheit erreichen will.²⁸⁸ In der Tat kann man diese neuen Momente nicht direkt mit den früheren identifizieren: sie enthalten auch weitere Perspektiven als die genannten streng methodischen. Diese negative Theorie ist dialektisch gesehen eine interessantere Entwicklung des Erkenntnisprozesses. Sie stützt sich klar auf die Grundideen der Hegelschen Dialektik, obwohl zum Teil originell ausgelegt.

Laurell benutzt eigentümliche Namen für die vier Formen der Erkenntnis. Zwei von ihnen gehören zu der Position der 'Selbstliebe' (Egenkärlek) und die zwei anderen zum 'Hochmut' (Fåfänga). Die Positionen der Selbstliebe heißen 'die natürliche Rohheit' (den naturliga råheten) und 'die abstrakte Pedanterie' (det abstrakta Pedanteriet).²⁸⁹ Die Positionen

283 Ibid., S. 86–88.

284 Ibid., S. 89.

285 Ibid., S. 91.

286 Ibid., S. 93–94.

287 Ibid., S. 90.

288 Ibid., S. 94–95.

289 Ibid., S. 95.

des Hochmuts sind 'die ungeduldige Leidenschaft für die Erkenntnis' (den otäligen kunstkapsifwern) und die des abstrakten Apriorismus (für den Laurell keinen speziellen Namen konstruiert).²⁹⁰ Durch die Kritik dieser Positionen entwickelt Laurell positive Eigenschaften des vernünftigen, dialektischen Denkens. Solche Aspekte treten besonders in seiner Kritik der 'abstrakten Pedanterie'²⁹¹ auf, weil sie das Problem der Vermittlung von Analyse und Synthese dialektisch entfaltet. Sie ist auch deshalb die wichtigste dieser Positionen, weil sie die Hegelsche Kritik des abstrakten Verstandes enthält und wichtige Aspekte der positiven Vernünftigkeit formuliert. Daher lohnt es sich, diese Position etwas eingehender zu behandeln und nur die Hauptgedanken der anderen Positionen zu erwähnen.

Laurell beginnt mit der abstrakten Pedanterie: er hält sie klar für die wichtigste der traditionellen Positionen. Er schildert zuerst das analytische Moment und die philosophischen Folgen seiner Absolutisierung in der Pedanterie: "Die abstrakte Pedanterie ist darin *einig* mit dem wahrheitsliebenden Gedanken, daß beide erfordern, daß das unmittelbar Gegebene in der Entwicklung der Natur und des Menschen der Besonderung und Auflösung in dem Gedanken unterworfen werden soll. Dadurch wird die Entwicklung in ihm aufgehalten und getötet. Aber die beiden, der Freund der Wahrheit und der Pedant, fordern diese mit unterschiedlicher Absicht und Wirkung. Der erste will durch den Tod ins Leben kommen ... der zweite ... glaubt, daß er über (die Gegenstände) nur dann eine volle Macht ausüben kann, wenn er diese Elemente für zersplittert hält und in ihnen daher keine Lebendigkeit und Bewegung erlaubt ... Auch wenn die einzelnen Elemente zu einer lebendigen Einheit gehört haben ... werden sie innerhalb des Feldes der Erkenntnis des Pedanten gleichgültig und kalt füreinander, tote Massen ...".²⁹²

Das wahrhafte Moment des pedantischen Denkens ist also die Analyse des unmittelbar Gegebenen. Das ist der notwendige Anfang des Wissens: man betrachtet die unmittelbar empirischen Unterschiede und Identitäten. Die Unwahrheit dieser Betrachtungsweise basiert nach Laurell erstens darauf, daß sie als solche atomistisch ist. Sie schließt die Wechselwirkung und dynamische Entwicklung der Objekte als Teile der organischen und systemartigen Totalitäten aus – sie schließt also das eigentliche 'Leben'

290 Ibid., S. 102.

291 Offenbar stützt er sich hier auf Niethammers (S. 146–150) Analyse des 'Pedantismus'. Die Kritik der pedantischen Aufklärung war aber weitgehend ein Gemeingut der Romantik und des Neuhumanismus.

292 Laurell (1831–1833), S. 95–96.

der Objekte aus.²⁹³ Es ist interessant, daß Laurell hier auch den Begriff der Macht benutzt: das analytische Denken basiert auf dem Baconschen Prinzip 'Erkenntnis ist Macht'. Es dient so dem 'technischen Interesse': die Beherrschung, Benutzung und bewußte Regelung der natürlichen Prozesse durch den Willen des Menschen. Und dieser Wille muß in dieser Regelung notwendig nicht die inneren Verhältnisse und natürlichen Entwicklungsgänge der Objekte respektieren, sondern kann dessen ungeachtet alle überhaupt technisch nutzbaren Eigenschaften manipulieren.²⁹⁴ Schon z.B. Hegel stellte sich kritisch einem solchen Reduktionismus gegenüber und stellte auch diese Machttendenz fest. Demgegenüber wollte er in seiner Dialektik das 'Anderssein' prinzipiell anerkennen – also durch die Gegensätze konstruktiv lernen.²⁹⁵ Auch Laurell bemerkt, daß man durch den Tod (Analyse) wieder ins Leben zurückkehren sollte – das wäre gerade von der Position des Pedanten aus eine 'Anerkennung des Andersseins'.

Das analytische Moment ist im Erkenntnisprozeß jedoch notwendig. Wenn man seine grundlegende Bedeutung nicht akzeptiert, bleibt man nach Laurell entweder in einem unmittelbaren Naturalismus oder in der leeren Spekulation: "... die unmittelbare, lebende Auffassung entflieht der leeren Abstraktion ... entweder *zurück* in die natürliche Dunkelheit oder zum leeren Sprung in die Luft".²⁹⁶ Die erste Alternative ist die der 'natürlichen Rohheit', die andere die des 'Hochmuts' (also entweder der 'ungeuldigen Leidenschaft für die Erkenntnis' (otåliga kunskapsifwern) oder eines abstrakten Apriorismus). Die 'natürliche Rohheit' bleibt innerhalb des Rahmens der natürlich gegebenen Fertigkeit, des Instinkts,²⁹⁷ der Hochmut will in seiner ersten Position ein unmittelbares Wissen, "eine Befreiung von der *Mühe* des Denkens". Sein Wahlspruch ist "Leben und

293 Dieser bildliche Ausdruck meint bei ihm nicht nur das organische Leben, sondern alle solchen Entwicklungen der Wirklichkeit, deren Wesen sich nicht analytisch öffnet. Das Leben meint besonders die Dynamik der menschlichen Kultur – auch z.B. Niethammer (S. 151) spricht so synonym über Leben und Praxis.

294 Das kann schwere Störungen in den ursprünglichen natürlichen Entwicklungsgängen produzieren – z.B. Naess (S. 39–40, 46–48) nennt als eine Ursache der ökologischen Krise die klassische (platonisch–galileische) Reduktion des wissenschaftlichen Denkens auf die nur meßbaren Verhältnisse. Man muß auch daran zweifeln, ob das 'technische Interesse' (Habermas) als solches das wahre Interesse der Naturwissenschaften ist (Habermas verknüpft die Wahrheit mit den Interessen, weil sie den 'Grundorientierungen' der Menschengattung entsprechen, vrgl. *Erkenntnis und Interesse*, S. 242).

295 Über die dialektisch zentrale Struktur der 'Anerkennung des Andersseins' s. z.B. *Phänomenologie*, S. 146–147 und *Wissenschaft der Logik*, Werke 6, S. 65–68. Vrgl. auch Theunissen.

296 Laurell (1831–1833) II, S. 99.

297 Ibidem.

freie Entwicklung" und dadurch fällt es sachlich zusammen mit der 'natürlichen Rohheit'.²⁹⁸ In seiner anderen Position ist der Hochmut ein apriorisches Schaffen ohne Wirklichkeitsnähe.²⁹⁹ Alle diese Positionen wollen die wirkliche wissenschaftliche Arbeit, "den mühsamen Weg der unterscheidenden und isolierenden Abstraktion", vermeiden.³⁰⁰ Das ist aber nicht möglich, weil das menschliche Wissen äußere Materie und Natur voraussetzen muß und nicht wie Gott aus Nichts schaffen kann.³⁰¹

Das dialektische Denken muß besonders die Positionen der 'abstrakten Pedanterie' und der 'ungeduldigen Leidenschaft für die Erkenntnis', die von den drei anderen die wichtigste ist, vermitteln. Die 'ungeduldige Leidenschaft für die Erkenntnis' repräsentiert also am besten das synthetische Moment im Erkenntnisprozeß. Als voneinander isolierte sind diese Positionen falsch, aber zusammen können sie ein wahrhaftes Wissen erreichen.³⁰²

Neben dem Verhältnis analytisch/synthetisch ist auch das Verhältnis von Materie und Form bei diesen Positionen der Erkenntnis wichtig. Die abstrakte Pedanterie betont das materielle Moment im Erkenntnisprozeß: sie bleibt bei gesonderten Elementen stehen. Sie bemerkt aber nicht, daß diese Unterscheidungen durch die Aktivität des Denkens entstanden sind. Diese Aktivität "hat für den Pedanten keinen Wert, er faßt eigentlich nur den *Stoff der Erkenntnis* (kunksapsämnet) in seiner zersplitterten, nicht zusammenhängenden Vielheit als Reichtum auf". Dadurch vergißt er aber "den eigentlichen Prozeß der Erkenntnis und seiner Entwicklung". So benutzt die Pedanterie nur die Form der Erinnerung, um dieses Material passiv zu erhalten.³⁰³

Der Pedant versteht seine analytische Form als eine natürliche Form der Erkenntnis ohne Alternative und begreift nicht seine Relativität im Erkenntnisprozeß. Er versteht nicht seinen Aktcharakter: daß er seine hypothetische Form in die Wirklichkeit aktiv hineinzwingt und daß die analytische Auffassung nicht notwendig die eigentliche Form der Wirklichkeit selbst ist. Er versteht die analytische Form nicht als eine subjektive und nur relativ objektive Form. Offenbar betont Laurell die Form der Erinne-

298 Ibid., S. 102–103.

299 Ibid., S. 110–111. Als Beispiel nennt Laurell die Leibnizsche Idee der Formalsprache.

300 Ibid., S. 104.

301 Ibid., S. 110.

302 Ibid., S. 112.

303 Ibid., S. 115. Snellman wiederholt später eigentlich diese Kritik der Pedanterie, wenn er das nur gedächtnismäßige Lernen kritisiert. Nach Leinberg versuchte man im Lyzeum von Helsinki, dessen Leiter Laurell war, auch praktisch ein solches Lernen so weit wie möglich zu vermeiden.

rung hier vor allem aus pädagogischen Gründen, weil er sagt, daß "*die Übung des Gedächtnisses* für ihm (dem Pedanten) daher die einzige Handlung des Verstandes ist".³⁰⁴

Die 'ungedultige Leidenschaft für die Erkenntnis' ist ein abstrakter Protest "gegen dieses tote Werk des Gedächtnisses". Sie ist entweder eine Naturmystik, eine unmittelbare Ahnung einer tieferen Bedeutung der Naturerscheinungen, oder – theoretisch bedeutender – eine 'falsche Spekulation', die "durch die Übung des Denkens, *des Gegenstandes oder Stoffes ungeachtet*, dem Individuum die Fähigkeit, ein eigenes Leben innerhalb seiner eigenen Welt zu schaffen, geben will". Die unmittelbare Naturmystik erlangt für diese tiefere Bedeutung der Erkenntnis aber keine "Klarheit und deutliche Begrenzung". Die apriorische Spekulation ihrerseits absolutisiert die dynamische Seite des Erkenntnisprozesses: für sie ist "eine sogenannte *lebendige Entwicklung des Denkens* die Hauptsache".³⁰⁵ Diese Alternativen sind also abstrakte Gegensätze der 'Pedanterie' und beachten vor allem das materielle Moment und analytische Regelmäßigkeiten der Erkenntnis nicht genügend.

Die wirkliche Erkenntnis vereint diese abstrakten Alternative. Laurell bezeichnet die Erkenntnis in ihrer 'wesentlichen Bestimmung' als "einen inneren Akt der Freiheit, aber als einen menschlichen, auf einen gegebenen Stoff oder Gegenstand einzuwirken gebundenen. Mit dieser Einwirkung muß der Mensch sich das Wesen, die innere Natur oder die innewohnenden vernünftigen Gedanken dieses Stoffes aneignen".³⁰⁶ Die freie Aktivität und Materialität ergänzen einander also notwendig im menschlichen Wissen. Der Mensch kann nicht wie Gott aus Nichts schaffen, aber auch nicht auf einer unwesentlichen Materialität als solcher verharren – so schafft er aktiv das Wesen, die vernünftige Form der Materie, aber dieses Wesen ist nicht eine durchweg freie Konstruktion, sondern materiell gebunden. Wegen diese Gebundenheit ist auch das analytische Moment notwendig.³⁰⁷

Laurell vergleicht diese Natur des wissenschaftlichen Denkens treffend mit dem Verhältnis von Arbeit und Vermögen. Wie diese, setzen auch die konkreten Erkenntnisse und der intellektuelle Prozeß einander wechselseitig voraus, um fruchtbar und wirklich nützlich zu werden. Der bloße Erkenntnisvorrat (kunsapsförråd) und die reine Wirksamkeit des Ver-

304 Ibidem.

305 Ibid., S. 115–116.

306 Ibid., S. 118.

307 Auch Sainio (1953), S. 35 betont den 'induktiven' und anschaulichen, nicht sich auf die Erinnerung stützenden Charakter des wissenschaftlichen Wissens bei Laurell.

standes (förständswerksamhet) sind isoliert ebenso unbedeutend für das geistige Leben des Menschen.³⁰⁸ Besonders das Moment der Arbeit ist hier das Wesentliche: ohne dieses kann man die wirkliche Bedeutung der gelernten Erkenntnisse nicht verstehen. Ein treffender Vergleich bestätigt dies: "Gleich wenig wie die durch äußere Bewegung erreichte körperliche Gesundheit davon abhängt, daß man z.B. täglich sich am Ende eines gegebenen Wegstücks befindet, ohne zu berücksichtigen, *wie* man dort hingekommen ist (entweder aus eigener Kraft oder von anderen getragen), gleich wenig hängt die innere Gesundheit der Seele davon ab, daß ein gewisses Ziel in der Erkenntnis erreicht wird, ein gewisser Stoff erhalten wird, ohne *die Weise, die Methode* der Bewegung selbst zu berücksichtigen".³⁰⁹ Die wissenschaftliche Auffassungsweise ist so ein aktiv reproduzierendes und schaffendes Denken, in dem das 'Vermögen', d.h. die Resultate, ohne ihren Schaffungsprozeß nicht wahrhaft begriffen werden können. Pädagogisch relevanter als ein bloß erinnerndes Erhalten dieser Resultate ist das Lernen einer wissenschaftlichen Arbeitsweise: nur sie kann aktives Denken, wirkliches Verstehen der gelernten Begriffe oder gemachten Wahrnehmungen entwickeln. Nur diese aktive Form der intellektuellen Arbeit selbst ist die wahrhafte Form des Lernens.

Die Einheit der Form und des Inhalts bedeutet also eine arbeitende Auffassung der Wirklichkeit: sie ist eine reale Vermittlung der aktiven Form des Denkens und des gegebenen, objektiven Inhalts. Die aktive Form ist das synthetische Moment im Erkenntnisprozeß, das den zuerst empirisch/analytisch gegebenen Inhalt als ein vernünftiges Ganzes, als eine systematische Totalität auffaßt. Laurell faßt die Einheit der Form und des Inhalts in der Vernunft so zusammen: "*Der Stoff der Erkenntnis ... muß bearbeitet, aufgenommen und belebt durch den ganzen inneren, geistigen Menschen, dem inneren Naturgesetz der höchsten Vernunft gemäß sein ... das Wesen der intellektuellen Bildung liegt in der Form (das Verhältnis der Erkenntnis zur Vernunft als die höchste geistige Wirksamkeit) und dem Stoff der Erkenntnis zusammen*".³¹⁰ Die Vernunft vereint also die aktive Form und den gegebenen Inhalt: dadurch ist sie höher als der formale Verstand, dessen analytisch betonte Aktivität sich nicht durch den 'lebendigen' (dynamischen und komplexen) Inhalt problematisiert. Wie bei Hegel, repräsentiert die Vernunft das dialektische Moment des Erkenntnisprozesses.

308 Laurell (1831–1833) II, S. 118–119.

309 Ibid., S. 119–120.

310 Ibid., S. 122.

Auf der pädagogischen Ebene muß die Methode des Unterrichts dieses Prinzip zur Grundlage haben. Laurell betont: "*jede Methode des Unterrichts* muß so eingerichtet werden, daß dadurch der Stoff der Erkenntnis und die höchste Seelenwirksamkeit, die Vernunft, zur Zusammenarbeit miteinander und inneren Einwirkung aufeinander gebracht werden".³¹¹ Laurell legt einen solchen vernünftigen Unterricht hinsichtlich seiner Ziele humanistisch aus: der eigentliche Gegenstand des Unterrichts ist "das Heilige, Wahre, Schöne und Gute". Er will aber diese abstrakten Ideale in ihrer pädagogischen und gesellschaftlichen Vermittlung objektiv bestimmen. Das Problem des traditionellen Humanismus kulminiert so nach ihm in der Frage der Konkretisierung: "die bloße Anerkennung der Notwendigkeit dieser (Ideen) bestimmt noch nicht, *wie* sie im Menschen entstehen, *wie* man sie in ihm am zweckmäßigsten zur Klarheit und Leben erwecken kann. Mit anderen Worten: man hat doch nicht das Verhältnis des unerzogenen Menschen zu diesen Ideen bestimmt".³¹² Diese Frage ist nur scheinbar eine bloße Methodenfrage des Unterrichts: es handelt sich auch um die objektiven Verhältnisse, um die Voraussetzungen der Verwirklichung dieser Ideen. Laurell kritisiert "den neueren Humanismus" darin, daß er diese Vereinigung nur individuell auslegte – in ihm "geschah die Vereinigung nur innerhalb *des Einzelnen*, zwischen seiner Vernunft und seinem Leib (lekamen), seiner ideellen und sinnlichen Natur". Diesem, nur "*allgemein humanen*" System setzt er "das *allgemein bürgerliche* (medborgerliga)" gegenüber und akzeptiert nicht die "scharfe Grenze", die der Humanismus zwischen Mensch und Bürger (medborgare) zog. Für ihn ist die Bürgerlichkeit eine notwendige Ausdrucksform der wahrhaften Humanität.³¹³

Diese Kritik, die sich klar gegen Niethammer richtet, will also keimhaft eine solche Pädagogik begründen, die auf geschichtlich konkrete Weise die humanistischen Ideale vermitteln kann. Seine Kritik begrenzt sich aber nur auf dieses Grundprinzip des Humanismus: in der pädagogischen Praxis war der Humanismus nach Laurell "weniger einseitig", weil er die Bedeutung der klassischen Studien betonte, durch die "es klar wird, daß alles Große und Schöne des Individuums nur durch seine Handlung und Einwirkung für und auf den Staat existiert". Die klassischen Studien sind wie ein Spiegel, "in dem die Ideen des Schönen, Rechten und Wahren in ihrer konkreten Wirklichkeit erscheinen".³¹⁴ So ist die Forderung der Kon-

311 Ibid., S. 122–123.

312 Ibid., S. 137.

313 Ibid., S. 139–140.

314 Ibid., S. 140–141.

ketisierbarkeit nach Laurell in den klassischen Studien schon gewissermaßen durchgeführt, weil sie die Problematik der Verwirklichung der humanistischen Ideen reflektieren.

Die wichtigste Bedeutung dieser Studien liegt aber darin, daß sie für uns eine gegenwärtige Bedeutung haben können. Diese Bedeutung hat man in der Pädagogik aber noch nicht befriedigend begründet: die Frage "*warum* die klassischen Studien zur allgemeinen Bildung gehören" hat sie noch nicht beantwortet. Die Beantwortung dieser Frage spart Laurell aber auf für "*unsere nächste Abhandlung*" – die leider nie erschien. Er spricht hier nur über einen "*notwendigen Zusammenhang*" zwischen Antike und Gegenwart, der die gesellschaftliche Nützlichkeit der klassischen Studien begründen könnte. Er hält jedoch das gegenwärtige Zeitalter sowohl in seinem Prinzip als auch in seiner Form für höher als die Antike.³¹⁵ Auch in dieser Frage bleibt eine genauere Lösung offen: jedenfalls hängt sie mit dem Prinzip der Staatlichkeit eng zusammen. Die klassischen Studien haben für den Schüler also keine nur abstrakt individuelle, formale oder sogar elitäre Bedeutung sondern sollen "seiner Wirksamkeit als ein Mitglied der Gesellschaft" dienen. Nur eine solche Bildung ist wirklich allgemeine Bildung.³¹⁶ Laurell entwickelt die konkreten Fragen des gesellschaftlichen Inhalts nicht mehr genauer – dies hat er zum Teil schon früher behandelt – sondern will hier nur die methodische und objektiv-gesellschaftliche Aufgabe der Pädagogik bestimmen. Sie muß eine kritische Wissenschaft sein, die "das Ideelle in der Gesellschaft"³¹⁷ sucht und zu diesem Zweck die klassischen Errungenschaften der menschlichen Kultur als kritischen Spiegel benutzt. Erst so kann die Pädagogik eine für die gesellschaftliche Praxis und Entwicklung relevante Kraft, ein auf die zukünftige gesellschaftlichen Tätigkeit der Schüler wirkendes Prinzip werden.

e) Zur Bedeutung der pädagogischen Thesen Laurells

In Laurells Denken sind die aktuellen Konsequenzen der Pädagogik noch nicht so klar durchgeführt, wie später bei Snellman und Cleve. Er stellt jedoch das Problem des wirklichen, objektiven Humanismus als eine Forderung der Konkretisierung seiner klassischen Ideale für die Pädagogik.

315 Ibid., S. 141.

316 Ibid., S. 141–142.

317 Ibid., S. 143.

So wird ein Grundton der dialektischen Pädagogik offenbar: zentral ist die systematische Begründung der objektiven, gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedeutung dieser Wissenschaft. Sie kann nicht mehr das pädagogische Verhältnis idealisieren, von dem gesellschaftlichen Prozeß isolieren. Der abstrakte Formalismus oder Empirismus, individualistischer Humanismus oder unmittelbare Nützlichkeit sind in dieser Hinsicht ungenügende Alternativen. Die Pädagogik fordert vielmehr eine entwicklungslogische Begründung sowohl für ihre erkenntnistheoretische als auch ihre gesellschaftliche Funktion: zu diese Grundthese gelangt Laurell klar nach dem Muster der Hegelschen Dialektik. So bestimmt er in Finnland als erster das wissenschaftstheoretische Problem der Pädagogik: sie muß in diesen beiden Dimensionen für die Zukunft arbeiten. Daher haben statische Modelle für sie nur eine momentane Bedeutung: sie darf nicht von der 'lebendigen Entwicklung' des Wissens und der Kultur abstrahieren sondern muß ein wirkendes Bildungsmoment dieser Wirklichkeit selbst werden. Die Wissenschaftlichkeit (eigentlich bedeutet das sowohl theoretische als auch praktische Kritik) der allgemeinen Bildung ermöglicht bei Laurell diese kritische Autonomie der Pädagogik.

Laurell bestimmt die Pädagogik als ein gesellschaftliches, kulturelles und geschichtliches Verhältnis. Er versucht also, die Totalität der Erziehung in ihrer Vermittlung mit den objektiven Aspekten der menschlichen Daseinsweise zu bestimmen. Das ist für den Hegelianismus überhaupt bezeichnend und unterscheidet ihn klar von der früheren Pädagogik. Auch die klassische 'pädagogische Bewegung' (vor allem Rousseau, Pestalozzi und Herbart) unmittelbar vor dem Hegelianismus betrachtete das Erziehungsverhältnis nicht in positiv kritischem Verhältnis zu der wirklichen geschichtlichen Entwicklung von Gesellschaft und Kultur.³¹⁸ Daher blieb das pädagogische Verhältnis bei ihnen naturalistisch und konstruktivistisch³¹⁹ isoliert von den realen gesellschaftlichen und kulturellen Kräften, obwohl eben diese die inhaltliche Konkretisierung bestimmen müssen. Über eine nur positive Anerkennung dieser Kräfte hinaus versucht Laurell, diese Kräfte (bei ihm also z.B. die Stände) zum Teil in ihrer dynamischen Entwicklung zu betrachten und daraus theoretische Konsequenzen für die Pädagogik zu ziehen. So wird bei ihm – obwohl zum Teil noch latent und

318 Bei Rousseau ist das sogar umgekehrt: die Erziehung ist negativ isoliert von der geschichtlichen Wirklichkeit.

319 Ich meine die besonders bei Rousseau klare 'Reinigung' des pädagogischen Verhältnisses ausschließlich zu einem nur durch den Lehrer bestimmten Prozeß. In Wirklichkeit kann der Lehrer aber nie eine solche Kontrolle aller pädagogisch relevanten Dimensionen haben – besonders wenn diese nur ausgeschlossen werden.

zögernd – ein Kritikpotential offenbar, weil die Pädagogik prinzipiell nach dem 'Ideellen' der Gesellschaft fragt und so bewußt auf eine bessere Zukunft zielt.

Laurell hob die Forderung der gesellschaftlichen und gegenwärtigen Konkretisierung der humanistischen Ideale hervor. In dieser Hinsicht geht er besonders J.V. Snellmans nationalem Bildungsprogramm voran. Laurell betrachtet jedoch das Moment der Nationalität nicht und bleibt in dieser Hinsicht abstrakt. Er entwirft ein allgemeines Programm, das als eine Korrektur des individuellen Neuhumanismus dienen soll. In seinen dialektischen und gesellschaftlichen Betonungen folgt er klar den Hegelschen Ideen der widersprüchlichen Entwicklung und des 'objektiven Geistes'. Das analytisch Bestimmte im Erkennen und das Individuelle in der Gesellschaft sind nur Momente dieser umfassenden Totalitäten. Für eine konkrete Pädagogik bleiben diese Thesen Laurells noch skizzenhaft. Er entwickelt sie nicht zureichend für die Pädagogik. Laurell ist jedoch auch international der erste, der von der Hegelschen Philosophie aus eine Pädagogik entwickeln will.³²⁰ Laurell hat die Notwendigkeit einer dialektischen Pädagogik erkannt und umfassender als Tengström das Problem gestellt. Erst Snellman und Cleve entwickeln eine weitere pädagogische Konkretisierung der erkenntnistheoretischen und gesellschaftlichen Dialektik. Die Pädagogik Laurells hat offenbar auch direkt auf diese spätere Entwicklung eingewirkt, weil Snellman Lehrer an der Schule Laurells (das Lyzeum von Helsinki) war. Laurell skizziert schon viele von jenen Gedanken, die Snellman und Cleve später umfassender entwickeln.

3. Dialektische Aspekte in der Pädagogik von J.H. Avellan

J.H. Avellan (1773–1832) studierte in Turku (u.a. unter Leitung Porthans), wurde 1804 Dozent der praktischen Philosophie, 1809 Adjunkt des Naturrechts und der Geschichte und 1812 Professor der Geschichte. Er war aber sein ganzen Lebens lang an Philosophie und Pädagogik interessiert und als Historiker nicht so bedeutend.³²¹ Die Pädagogik wurde mit der Zeit seine

320 Vgl. Ballauf – Schaller III, S. 213. Sie nennen als erste Deutsche in dieser Hinsicht die Brüdern Kapp. Friedrich Kapp schrieb 1835 über die Gymnasialpädagogik Hegels.

321 S. Salomaa (1945), S. 265 sagt, daß er "vor allem ein Philosoph sein wollte ... Bei seinen historischen Untersuchungen stützte er sich auf die von anderen Forschern dargestellten Erkenntnisse ohne irgendein umfassenderes Quellenmaterial zu benutzen".

Hauptinteresse. Anfang des 19. Jahrhunderts war er Anhänger des deutschen Philantropismus und übersetzte zwei Bücher aus dieser Schule.³²² Unter seine Leitung erschienen auch drei pädagogische Dissertationen (1803, 1806 und 1828), in denen vor allem Niemeyers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796) gepriesen wurden. In den 20er Jahren machte er dann Bekanntschaft mit dem Denken Hegels und behandelte es in einer Dissertation (1827).³²³ Pärssinen nimmt an, daß schon sein Vortrag als Rektor der Universität (1823) hegelianische Einflüsse hatte.³²⁴ Der Höhepunkt dieser Wirkung bleibt jedoch sein posthum erschienenenes pädagogisches Hauptwerk *Till tänkande uppfostrare och föräldrar* aus dem Jahr 1833, in dem er seine früheren pädagogischen Auffassungen mit der Dialektik Hegels zu kombinieren versucht.

Als Denker war Avellan nicht so bedeutend wie Tengström oder Laurell. Seine Darstellungsweise ist extrem schwerfällig und er entwickelte keine eigenständige Position in Philosophie und Pädagogik. Er verfolgte aber genau die philosophische und pädagogische Entwicklung in Deutschland und brachte so seinerseits in Finnland die neuesten Erscheinungen zum Bewußtsein. Er erreichte in seinem Denken aber keine persönliche Synthese und kombinierte oft unbewußt ganz gegensätzliche Einsichten.

In seiner Pädagogik versucht Avellan, diese Wissenschaft philosophisch zu begründen. Sein Problem ist wie bei Laurell wissenschaftstheoretisch: er versucht durch dialektische Denkmodelle anthropologische, gesellschaftliche und erkenntnistheoretische Voraussetzungen der Pädagogik zu erleuchten, um dadurch dieser Wissenschaft eine feste Grundlage zu schaffen. Im Unterschied zu Laurell betont er stärker die Bedeutung der anthropologischen Voraussetzungen und teilt so nicht die allgemeine 'staatspädagogische' Orientierung des Hegelianismus. Diese stärkere Betonung der psychogenetischen und sprachlichen Momente der Erziehung stammt offenbar von Avellans früheren pädagogischen Auffassungen, auf die vor allem Niemeyer einen Einfluß hatte. Für Avellans eigentümliche sprachphilosophische Reflexionen waren nach S. Salomaa die Auffassungen Porthans, Schlegels und Schlözers von Bedeutung.³²⁵ Obwohl Avellan

322 *Allvin und Theodor, ein Lesebuch für Kinder* (1804) und *Henrik Gottschalk in seiner Familie* von C.G. Salzmann (1806).

323 Rein (1908), S. 303–305.

324 Pärssinen, S. 228–229.

325 S. Salomaa (1945), S. 268–270. Eine Ursache für diese sprachphilosophische Betonung in seiner letzten Schrift ist, daß sie für eine methodische Grundlegung des Sprachunterrichts nach der sog. Hamiltonschen Methode bestimmt war. Avellan hatte schon ein Buch für die russische Sprache nach dieser Methode veröffentlicht: *Rysk krestomatie, Läseöfningar till Språkunderwisning efter Hamiltonska sättet*. (vrgl. Avellan (1833), S. I.).

sich in seiner pädagogischen Schrift (1833) klar als Anhänger der dialektischen Methode Hegels bekennt, gibt er seine früheren pädagogischen Ansichten nicht auf.

Die Grundlage für die Erziehung muß man nach Avellan vor allem psychogenetisch bestimmen. Die Pädagogik begründet sich so in der Einsicht "in den Entwicklungsgang des selbstbestimmenden (sjelfwerksamma) Wesens der Intelligenz". Diese innere Entwicklung der Intelligenz in ihrem "Leben erzeugenden *Begriff* oder innerer *Idee*" begriffen ist die Voraussetzung der Wahrheit von den Grundprinzipien der Erziehung.³²⁶ Die Methoden der Erziehung bleiben bloße Experimente, solange sie nicht in Übereinstimmung mit dieser Grundlage arbeiten.³²⁷ Man muß die Idee der Entwicklung theoretisch bestimmen: eine naturalistische oder "unmittelbar phänomenale" Bestimmung erreicht nicht das Wesentliche. Der Mensch ist nur "*scheinbar* durch ideellen Naturbestimmungen ... *Vermögen, Kräfte* oder *Naturgaben bestimmt*".³²⁸ Im Gegensatz zu dieser Auffassungsweise kann man diese Aspekte des menschlichen Daseins nicht gesondert von der psychophysischen Totalität – wie autonome Naturkräfte – betrachten. Man muß also alle Aspekte des menschlichen Daseins, Verstand und Willen, "die *physische, intellektuelle* und *moralische* Wirksamkeit des Menschen" zu einer Auffassung über den "*ganzen Menschen*" formen.³²⁹

Diese Totalität des Menschen kann man nicht als eine mechanische Einheit, als ein Aggregat der natürlich gegebenen Seelenvermögen auffassen. Die traditionellen Systeme der Pädagogik haben das nach Avellan jedoch bis jetzt getan. Sie betrachten den Menschen "kaum anders als eine lebendige, kompliziert aufgebaute Maschine, deren Mechanismus man zu erforschen und aufzufassen versucht".³³⁰ Auch die Gesellschaft ist nach dieser Auffassungsweise ein Mechanismus, dessen Teile die Menschen sind. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft kann man so als ein "bloßes Reflexionsverhältnis von Mittel und Zweck" auslegen. So wäre die Gesellschaft "ein nur scheinbarer Organismus ... ein Automat mit Millionen kleiner, in ihm und miteinander eingestellten und verbundenen Automatenpuppen". Die bewegenden Ursachen dieser Maschinerie legt

326 Avellan (1833), S. II–III.

327 Ibid., S. VI. Vrgl. Pärssinen, S. 233–234.

328 Ibid., S. VIII–IX.

329 Ibid., S. XI–XIII.

330 Ibid., S. XV. Pärssinen (S. 219, 231–233) hat gezeigt, daß sich seine Kritik neben Hegel wesentlich auf die Schrift des Schweden E.G. Geijer *Några anmärkningar om uppfostran och undervisning* (1829) stützt.

man dann als meßbare Kräfte aus.³³¹ Diese Kritik des Mechanismus ist ein populäres Thema des romantischen und geschichtlichen Denkens am Ende des 18. Jahrhunderts. Z.B. Schiller hat diese Analogie in seiner Gesellschaftskritik benutzt und noch Hegel benutzt sie auf gleiche Weise in seiner Kulturkritik.³³²

In der Tat ist die Maschinenanalogie sowohl in der Anthropologie als auch Gesellschaftsphilosophie sehr wirkungsvoll gewesen – besonders in der neueren Zeit. Vor allem Descartes und Hobbes³³³ legen die Grundlagen für die neuzeitlichen Auffassungen und noch am Ende des 18. Jahrhunderts nimmt man diese Analogie ernst bes. im französischen Materialismus. Auch in Deutschland stützt sich z.B. noch Herder auf diese Analogie.³³⁴ Die Feststellung Avellans, daß es sich hier um einen 'scheinbaren Organismus' handele, trifft zu: in einem mechanistisch-kausalistischen Denken war die Maschinenanalogie die einzige Möglichkeit, das Funktionieren einer systematischen Einheit kausal determiniert zu erklären. Die Dynamik und Wechselwirkung der Systeme und auch ihre teleologischen Aspekte blieben aber mit diesem Denkmodell unerreicht. Erst die moderne Kybernetik hat das mechanistisch-erklärende Denken in diese Richtung weiterentwickelt und den Rahmen der galileischen Erklärungsweise zum Teil aufgehoben. Die Hegelsche Dialektik hat jedoch im Vergleich mit den kybernetischen Modellen den Vorteil, daß ihr Kategoriensystem die allgemeinsten rationalen, inhaltlich bestimmenden Voraussetzungen der Entwicklung zu formulieren versucht und so nicht bei der unendlichen Komplexität der empirischen Entwicklung stehen bleibt.³³⁵ In Hinsicht auf das bewußte, rationale Handeln kann die Dialektik vielleicht die geschichtliche Entwicklung besser inhaltlich verstehen als die Kybernetik, die die

331 Avellan (1833), S. XV–XVI.

332 Schiller, s. 322–323; bei Hegel z.B. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Werke 12, s. 100, wo er über eine mechanische Gewohnheit ("die Uhr ist aufgezogen und geht von selbst fort") im Leben der Individuen und Völker spricht. Ein solches "gegensatzloses Tun" har nur eine "formelle Dauer" und äußerliche Existenz, die bald den "natürlichen Tod" erzeugt.

333 Besonders Hobbes, der sich stark auf Galilei stützt, skizziert am Anfang von *Leviathan* den ganzen Umfang der Maschinenanalogie auf klassische Weise: "Nature ... is by the Art of Man, as in many other things, so in this also imitated, that it can make an Artificial Animal ... why may we not say, that all *Automata* have an artificial life? For what is the *Hearth*, but a *Spring*; and the *Joynts*, but so many *Wheels* ...". Diese Analogie beleuchtet auch das Wesen der Gesellschaft, die wie ein "Artificial Man" gebildet ist: z.B. Belohnung und Strafe sind die Nerven der Gesellschaft. Hobbes, S. 81.

334 Herder, S. 225.

335 Diese unermessliche Komplexität der Variablen ist ein zentrales Problem der Kybernetik besonders bei den komplexen ökologischen und geschichtlichen Systemen, vgl. von Weizsäcker, S. 320–341.

'ideellen' (bewußten und kulturellen) Aspekte der Entwicklung nicht als autonom betrachtet, sondern von der bloßen Selbsterhaltung ausgeht.

Die Feststellung Avellans, daß sich eine solche Menschen- und Gesellschaftsauffassung auf ein äußeres Reflexionsverhältnis von Mittel und Zweck stützt, unterstreicht gerade das, daß es in den Erklärungen kein freies Handeln und keine innere Zielsetzung der Individuen mitberücksichtigt. Das bedeutet in der Pädagogik, daß man die Ziele der Erziehung als schon fixiert und gegeben betrachtet. In einer solchen Pädagogik "nimmt man unmittelbar existierende Bedürfnisse des Menschen oder der Gesellschaft an" und richtet nach diesen die Zwecke der Erziehung. Diese Bedürfnisse können aber ganz zufällig sein.³³⁶ Die Pädagogik und ihre Methoden dienen bei einer solchen Auffassung nur als Mittel für eine effektive Erreichung dieser empirisch gegebenen Ziele. Wegen diesem unmittelbaren Empirismus sind die pädagogischen Experimente und Methoden – Avellan nennt Pestalozzi, Salzmann, Bell, Lancaster, Hamilton, Hill, Jacotot – unfähig, das "*allgemeine und wesentliche*" des Begriffs der Intelligenz als Grundlage für die Pädagogik zu nehmen.³³⁷ Nur ein umfassenderer, genetischer Zusammenhang kann eine geschichtlich nicht kontingente Basis für die Erziehung bilden.

Die zweite Folge dieses Empirismus ist seine Auffassung über die Konstruktion des Lehrplans. Das Problem der Kontingenz wird auch hier zentral. Man nimmt die unmittelbar empirisch konstatierten Bedürfnisse "zu Bestimmungsgründen für die Wahl der Lehrgegenstände", ohne aber den wesentlichen, "in der Entwicklung des Verstandes gegebenen genetischen Zusammenhang" zu beachten.³³⁸ Avellan wiederholt so die Kritik an die Forderung der Nützlichkeit. Er spricht wie Laurell über die unmittelbaren Bedürfnisse und ihre Kontingenz. Die Kritik trifft besonders auf die methodisch orientierten Pädagogen zu. Sie problematisieren und diskutieren die geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen des Lehrplans nicht genug und der empirisch – mechanistische Ausgangspunkt hat offenbar einen großen Anteil daran. Die an sich kritische Idee (bes. bei Rousseau) einer 'natürlichen Entwicklung' der Individualität und ihrer 'Kräfte' findet so keine gesellschaftlich und kulturell relevante geschichtliche Konkretisation in der Frage nach einen vernünftigen Lehrplan. Der Empirismus legt die Entwicklung naturalistisch aus und kann so nicht das Wesen der Kultur- und Gesellschaftsentwicklung begreifen. Diese Ent-

336 Avellan (1833), S. XVII.

337 Ibid., S. XXII–XXIII, XXX.

338 Ibid., S. XLVII.

wicklung bildet aber auch – neben der individuellen, psychogenetischen Entwicklung – eine wesentliche Voraussetzung für die Konstruktion des Lehrplans.

Der empiristischen Auffassung setzt Avellan eine 'genetische Methode' gegenüber, die klar nach dem Hegelschen Vorbild konstruiert ist. Avellan bekennt offen seine Bewunderung für Hegel und auch die Unzulänglichkeit seiner eigenen Versuche: er hat seine pädagogischen Einsichten in eine Einheit mit der umfassende "Grundwahrheit" des Hegelschen Denkens zu bringen versucht. Die Resultate waren aber noch vorwiegend negativ.³³⁹ Er meint, daß er hauptsächlich auf eine Kritik der früheren Pädagogik von der hegelianischen Position aus blieb und positiv nur die allgemeinsten Züge der 'genetischen Methode' entwickelte. Leider stimmt das: Laurell – als schärferer Denker – ging viel weiter in diese positive Richtung als Avellan.

Es gibt bei ihm jedoch einige erwähnenswerte positive Charakterisierungen dieser Methode. Die genetische Methode stellt dar, wie der genetische Zusammenhang und die systematische Ordnung der Wissenschaften auf dem intellektuellen Wesen des Selbstbewußtseins basiert.³⁴⁰ Die genetische Einheit der Wissenschaften entwickelt sich also auf der Grundlage einer ursprünglicheren Einheit des Selbstbewußtseins, d.h. nach der inneren Struktur der Erkenntnis und des Bewußtseins selbst.³⁴¹ Er nimmt an, daß es hinter den empirischen Äußerungen des menschlichen Geistes eine solche, theoretisch grundlegende Einheit gibt. Diese Einheit des Selbstbewußtseins ist "das ursprünglich wirkliche und konkrete, obwohl ideelle Wesen". Sie ist die Voraussetzung des theoretischen und wissenschaftlichen Denkens.³⁴²

Was ist aber dieses ideelle und konkrete Wesen? Avellans Schilderung scheint nur die Kantsche und Fichtesche (eigentlich schon Cartesische) Idee der 'ursprünglichen Einheit' des Ichs zu repetieren und so in den Grenzen der klassischen Geistesmetaphysik zu bleiben, die diesen Gedanken der Einheit nicht realistisch konkretisiert hat.³⁴³ Die Philosophie Hegels hebt potentiell diese Metaphysik schon auf, wenn sie die Konkreti-

339 Ibid., S. LIII–LIV.

340 Ibid., S. LI.

341 Avellan meint mit dieser Einheit aber keine empirisch konstatierbare psychische Einheit: er kritisiert scharf eine 'empirische Psychologisierung', *ibid.*, S. XXV.

342 Ibid., S. LI–LII.

343 Über die Kritik der Geistmetaphysik in ihrer neuesten Fassung s. bes. Tugendhat, *vrgl.* auch Henrich (1970), der das Verhältnis Bewußtsein/Selbstbewußtsein zu konkretisieren versucht.

sierung und Objektivierung des Geistesbegriffs fordert.³⁴⁴ Für die Begründung einer praktischen Wissenschaft wie Pädagogik ist natürlich diese Frage der Konkretisierung zentral: ein allgemeines Sprechen über das 'geistige', 'innerliche' oder 'konkrete' Wesen des Menschen ist in dieser Hinsicht ein gedanklicher Leerlauf. Bei Laurell stützte sich diese Konkretisierung auf die Interessenlehre, auf die Hegelsche Staatsphilosophie und den praktisch tätigen Wissenschaftsbegriff. Avellan geht nicht so weit: er entwickelt den Geistesbegriff nur logisch von seinem abstrakten – anthropologisch und gesellschaftlich nicht konkretisierten – Begriff aus.

Avellan entwickelt die 'genetische Methode' tatsächlich nur logisch nach dem Muster der Hegelschen Dialektik. Man kann nach Avellan die 'innere Idee' nicht als eine formelle Allgemeinheit auffassen, sondern sie hat drei Momente: "*die grenzenlose Allgemeinheit, die begrenzte Besonderheit* (särskildhet) und die zusammenfassende *Einzelheit* (enskildhet)".³⁴⁵ Der Lehrer muß also verstehen, daß sowohl die äußere Wirklichkeit als auch die Äußerungen des menschlichen Geistes "in ihrer substantiellen Wahrheit" nur in der Einheit dieser Momente vorkommen können.³⁴⁶ Avellan konkretisiert und entwickelt diese Lehre leider nicht weiter: er protestiert nur gegen die Unterscheidung von allgemeiner und einzelner Erziehung.³⁴⁷ So bleibt diese bedeutende logische Lehre Hegels die einzige genauere Charakterisierung der 'bestimmten Progressionsmethode', durch die "die Erziehung fehlerfrei und ohne Mißleitung" dargestellt werden sollte – nach der 'wahren' Philosophie Hegels.³⁴⁸ Avellan überlegt leider gar nicht, was die Einheit dieser logischen Momente für den Unterricht bedeuten könnte. Z.B. die klassische Frage nach dem analytischen und synthetischen Moment des Unterrichts könnte durch diese Kategorien weiterentwickelt werden. Wir haben ja schon bei Tengström gesehen, daß das Problem des Besonderen und Einzelnen pädagogisch fruchtbar ist.

Die Konkretisierung des Geistesbegriffs und der 'genetischen Methode' bleibt bei Avellan also letzten Endes unentwickelt und entspricht gar nicht

344 Vrgl. z.B. die klassische Passage der *Phänomenologie* über die Notwendigkeit der Prädikation des Geist- und Gottesbegriffs, S. 26–29, 57–62. Hegels Analysen z.B. über die Rolle der Sprache, Arbeit und Macht entwickeln diese allgemeine Forderung konkret weiter (vgl. Habermas (1978), S. 5 ff.).

345 Avellan (1833), S. CIII.

346 Ibid., S. CIV–CV.

347 Ibid., S. CVI–CVII. Es kann sein, daß der Gegenstand dieser Kritik die Auffassungen Laurells im ersten Teil seines Schrifts (1831–33) sind.

348 Die 'bestimmte Progressionsmethode' ist so nicht die Methode Hamiltons, wie Sainio (1957), S. 182 und Päiväsalo (1971), S. 48 angenommen haben. Pärssinen (S. 236–237) verbindet diese skizzenhaft bleibende Methode richtig mit Hegel.

den Erwartungen eines 'fehlerfreien' pädagogischen Weges. Avellan kommt bei der Behandlung dieser Kategorientriade nicht einmal so weit wie Tengström. Der Tod Avellans hat seine Arbeit in dieser Richtung unterbrochen, aber offenbar hätte er keine bedeutenden pädagogischen Konsequenzen aus dieser Lehre entwickelt. Die beispielhafte Erwähnung des alten Problems allgemeiner – einzelner Erziehung, als ob es dabei zentral wäre, bestätigt dies. In seinen unkritischen Erwartungen des 'fehlerfreien' pädagogischen Weges (d.h. der Methode) bleibt er innerhalb der methodisch orientierten Pädagogik, die er selbst andererseits kritisierte. Er hat offenbar die Möglichkeit der technischen 'Lösungen' nicht konsequent bestritten, sondern erwartet durch sie eine umfassende Reform der Pädagogik im allgemeinen. Als Denker war Avellan überhaupt nicht so scharfsinnig wie Tengström oder Laurell.

III Die nationale Bildungsphilosophie J.V. Snellmans und die Grundlagen der Erziehung

Mit J.V. Snellman¹ erreicht der finnische Hegelianismus sowohl in der Philosophie als auch in der Pädagogik ein neues Stadium. Snellman entwickelt in Finnland als erster eine systematische Philosophie direkt aus der Hegelschen Basis. Als Philosoph ist er aber nicht so eigenständig wie als Pädagoge. In der Philosophie ist er dem Junghegelianismus nahe, andererseits aber ist er vom klassischen Rationalismus (z.B. Spinoza, Leibniz) stark beeinflusst. Er entwickelt eine gründliche und selbstständige Auffassung zu Erziehung und Bildung und begründet diese Disziplinen systematisch von der Hegelschen Dialektik her. Seine Auffassung geht in vielen Fragen über die pädagogische Position Hegels hinaus. Er entwickelt die Philosophie der Bildung und Erziehung weiter wie keiner von den Junghegelianern (vielleicht nur die radikaleren Bemerkungen von Marx ausgeschlossen). Seine Auffassungen übertreffen klar auch die von Thaulow, von Rosenkranz und die der Brüdern Kapp, die innerhalb des deutschen Hegelianismus Pädagogik systematisch weiterentwickelten. Diese Denker sind eher konservativ orientiert: ihre Pädagogik stützt nicht demokratische

1 Ich behandle die biographischen Daten zu Snellman nicht, weil er ziemlich gut bekannt ist. Es gibt z.B. eine ausgezeichnete biographische Darstellung über ihn auf Deutsch von H.P. Neureuter. In finnischer und schwedischer Sprache ist noch die Biographie Reins grundlegend.

Bestrebungen, wie die von Snellman. Snellman entwickelt schon früh Auffassungen über die Bildung und speziell über die Volksschule. Schon diese Analysen am Ende 30er und in den 40er Jahren sind für das dialektische Verständnis dieser Fragen grundlegend. Später, am Ende der 50er und am Anfang der 60er Jahre, war er neben seiner eigenen Professur für Ethik und 'System der Wissenschaften' (= Geheimname für die in Rußland damals verbotenen Philosophie) auch als Professor für Pädagogik tätig. Damals entwickelte er besonders seine – schon früher skizzierte – Theorie der Familienerziehung und seine psychologischen Ansichten weiter.

Man hat Snellman neben U. Cygnaeus den Vater der finnischen Volksschule genannt.² Die Pädagogen waren aber geneigt, Cygnaeus diesen Ehrennamen zu geben.³ Noch die neueste Cygnaeus – Biographie von Nurmi übertreibt klar seine Rolle: Cygnaeus ist für ihn eindeutig "der Planer und Schöpfer unserer Volksschule".⁴ Es ist aber klar nachweisbar, daß diese Ehre sowohl aus theoretischen als auch kulturpolitischen Gründen Snellman zukommt. Snellman begründete als erster in Finnland theoretisch die zentrale nationale und gesellschaftliche Bedeutung der Volkserziehung. Sein (und J.J. Tengströms) Schüler Cleve entwickelte seine Lehre weiter und sorgte für ihre praktische Durchführung in den Schulkomitees (natürlich nur relativ: das Resultat der Komiteearbeit ist ja immer ein Kompromiß).⁵ Die Auffassungen von Cygnaeus über die Volksschule bleiben dagegen enger methodisch und individuell – psychologisch. Sie sind national, gesellschaftlich und kulturell indifferent, einerseits konservativ durch die Betonung der Religion und andererseits liberal durch die Betonung der unmittelbar praktischen Fertigkeiten (bes. die Handarbeit als ein formales Bildungsmittel).⁶ Die Bedeutung Cygnaeus' war nur praktisch und administrativ gesehen groß. Er skizzierte den Plan für die

2 Halila I, S. 208.

3 Diese Behauptung kommt schon in der ersten Cygnaeus – Untersuchung vor, die von seinem Assistenten und Schwiegersohn G.F. Lönnbeck stammt: *Uno Cygnaeus, Finska folkskolans fader* 1890.

4 Nurmi, S. 115. Die administrative Rolle von Cygnaeus war wohl stark, aber die Wirkung Snellmans und die organisatorische Rolle Cleves (der nach Meinung von Cygnaeus neben Snellman sein zentraler Gegner war, Nurmi, S. 121) z.B. in den Schulkomitees offenbar noch größer.

5 Stenius II, S. 217–218 hebt Cleve neben Snellman und Cygnaeus in dieser 'väterlichen' Rolle hervor, wenn auch hinsichtlich des finnischen Schulwesens als ganzes. Dies ist auch gut begründbar, wie wir sehen werden.

6 Cygnaeus, S. 23–24, 30–31. Eine wichtige radikale Zug bei ihm ist sein Protest gegen die Macht der Kirche (Domkapiteln) über die Schule. Politisch war Cygnaeus liberal und schwedischsprachig orientiert (Nurmi, S. 82), also kein Nationalist im Sinne Snellmans.

Volkschule (1861) und war später einer von drei Oberinspektoren der Schuloberverwaltung (zuerst unter dem russischen General Casimir von Kothen). Cygnaeus behandelte in diesem Amt die Fragen der Volkschule und des Seminars.⁷ Theoretisch blieb sein Werk jedoch fragmentarisch und er stützte sich blind – ohne umfassende theoretische Diskussion und ohne Alternativen – auf Pestalozzi. Cygnaeus scheint eine eigenständige Position gar nicht schaffen zu wollen.⁸ Sowohl Snellman und Cleve kritisierten heftig seine psychologistische und naturalistische Auffassungen und sein Plan ließ sich nicht sofort als solcher durchsetzen. Iisalo faßt diese Situation zusammen: "On the whole, the planners of the Finnish elementary school tended to favour Snellman's opinions".⁹

Cygnaeus war kein bedeutender Denker: er war vielmehr ein praktischer Schulman und Organisator. Der zentrale Grund für seine Hochachtung ist offenbar die spätere Entwicklung der Pädagogik zurück in eine psychologistische und naturalistische, gesellschaftlich und kulturell indifferente Richtung. Schon der Herbartianismus der 80er Jahren bereitete diese Entwicklung in Finnland vor, die ihren Höhepunkt in der positivistischen 'Erziehungswissenschaft' erreichte. Offenbar war auch die nationale Neutralität von Cygnaeus für die Administration angenehm und sicherte seinen unmittelbaren Erfolg als Schulbeamter. Schon Snellman wies auf diese offiziell anerkannte Rolle in seiner Kritik an Cygnaeus hin, als er zweifelte, ob man seine Kritik an dem Plan von Cygnaeus überhaupt noch beachten wird.¹⁰ In theoretischer Hinsicht greift Cygnaeus aber zurück auf solchen Positionen, die in Finnland durch den deutschen Idealismus schon überwunden waren. Den Ruhm von Cygnaeus muß man so zugunsten Snellman vor allem theoretisch und kulturpolitisch korrigieren. Auch zeitlich gesehen ist der Unterschied klar: Snellman entwickelte seinen eigenen Pläne für die Volkschule (und eine systematische Theorie über die Schule überhaupt) über 20 Jahre früher als Cygnaeus und leitete auch die umfangreichere Diskussion über die Volkschule schon damals durch seine Zeitungsartikeln und -polemiken ein.

7 Nurmi, S. 171.

8 Iisalo, S. 53–56.

9 Ibid., S. 56.

10 "Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland" af U. Cygnaeus, SA (Samlade Arbeten) V, S. 621–622.

1. Die Bedeutung Snellmans als Denker und die Stellung der pädagogischen Problematik in seiner Philosophie

Man ehrt J.V. Snellman als den 'Nationalphilosophen' Finnlands. Er war in der Tat seit den 40er Jahren die leitende Figur der finnischen Nationalbewegung neben J.L. Runeberg (1804–1877), dem 'Nationaldichter' Finnlands. Als Philosophen hat man aber Snellman nicht besonders beachtet: er nimmt im Junghegelianismus keine bemerkenswerte Stellung ein. Die Feststellung Neureuters, "sein philosophisches Werk macht die Wendung zur Praxis nicht mit (im Vergleich mit seinen Zeitungen – KV) und ist schwerlich als "Negation aller Schulphilosophie" (Feuerbach) zu verstehen"¹¹ scheint richtig zu sein. Als Denker wäre er nach Neureuter kritisch und radikal besonders in seiner Zeitung *Saima* (es ist der schwedische Name für den größten See Finnlands) die mit ihrem "Geist konkreter Kritik" mit A. Ruges *Jahrbüchern* vergleichbar ist.¹² In seinen Zeitungsartikeln übertrifft Snellman in der Tat in vielen Fragen die metaphysisch rationalistischen Neigungen seiner *Idee der Persönlichkeit*. Man muß das zum Teil als Entwicklung seiner Positionen auslegen.¹³ Snellman selbst betonte 1843 in einem Brief an Reiff die befreiende Bedeutung der französischen Aufklärungsphilosophie von der leeren Gründlichkeit der deutschen Philosophie. Die Orientierung auf die Probleme des praktischen Lebens war jene, die Snellman für die einzig fruchtbare in der damaligen Philosophie hielt. Diese Orientierung fand er schon bei Voltaire, Montesquieu u.a. durchgeführt.¹⁴ Es geschah aber dann und auch später kein entscheidender Bruch *gegen* die hegelianische Schulphilosophie: seine späteren Vorlesungen als Professor (1856–1863) durchbrechen den Rahmen der Hegelschen Systematik nicht.

Dieser Widerspruch des 'Systems' und der kritischen Praxis in Snellmans Denken ist aber zum Teil scheinbar. Seine praktische, auf die nationalen Fragen konzentrierte Philosophie repräsentiert gewissermaßen auch

11 Neureuter, S. 518. Die philosophischen Hauptwerke Snellmans sind *Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit* (Tübingen 1841), und *Läran om staten* (Stockholm 1842). Die kritische Feststellung Neureuters trifft eigentlich nur das erstere Werk. *Läran om staten* ist schon sehr konkret und praktisch, weil sie sich neben Hegel auf die französische Aufklärungsphilosophie stützt.

12 Neureuter, S. 566.

13 *Saima* erschien 1844–1846.

14 Rein (1904) I, S. 413–414.

das tiefere und dialektischere Niveau seines theoretischen Denkens. Auf diesem Niveau entwickelt er klar die früher analysierte bildungstheoretische Diskussion des Neuhumanismus weiter, auf die sich auch Tengström und Laurell stützten. Auch nach Snellman mußte man sich in der vielseitigen Einheit von Philosophie, Geschichte und Philologie bewegen, um eine tiefere – nicht nur fachphilosophische – Bildung zu gewinnen. Bei Snellman erreicht diese Idee jedoch mehr politische und aktuelle nationale Inhalte: aus einem Bildungsprinzip wird das Prinzip der kulturpolitischen Entwicklung der Nation.

Besonders in seinem ersten philosophischen Hauptwerk *Idee der Persönlichkeit* (1841) macht Snellman jedoch Rückschritte in die theoretisch problematischen Positionen des klassischen Rationalismus. In der Ethik scheint er stärker Kant und Fichte als Hegel zu folgen. Den dialektischen Kern seines Denkens bildet daher vielmehr seine dynamische Bildungsphilosophie mit ihren zentralen Momenten: die Philosophie der Tat und produktiven Subjektivität, seine Auffassung über die dialektische Kontinuität der Tradition und die nationale Form der allgemeinen kulturellen Entwicklung.

Meine Interpretation betont vor allem diesen dialektischen Kern von Snellmans Denken, weil ich die theoretische Grundlegung für eines dieser 'praktisch-kritischen' Themen – also seiner Pädagogik – suche. Bei diesem Problem werden die dynamischen Gedankengänge wichtig, weil er z.B. seine Auffassung über die Schule klar von seinem philosophischen Hauptwerk her begründet und gerade diese Schulpädagogik radikale, auch heute noch fruchtbare Aspekte hat. Lehmusto¹⁵ hat gesagt, daß Snellman in seiner Religionskritik zur linken Mitte der Hegelschen Schule neigte und in seiner Staats- und Gesellschaftsphilosophie zur rechten Mitte. Wenn man diese – an sich problematische – Klassifikationsweise anwenden will, kann man sagen, daß Snellman in seiner Bildungsphilosophie und Pädagogik klar radikalere Auffassungen als z.B. Rosenkranz entwickelt und sich in diesen Fragen so viel näher am 'linken' als am 'rechten' Flügel bewegt. Snellmans Philosophie der Bildung und Erziehung ist eine junghegelianische Weiterentwicklung der klassischen neuhumanistischen Bildungsidee. Wie die theologische und politische Kritik des Junghegelianismus, zielt Snellman auf eine kritische und demokratische Erneuerung der nationalen Bildung und des Schulwesens. In der Geschichte des Neuhumanismus ist dieses Thema der pädagogischen Kritik eine einzigartige

15 Lehmusto (1923), S. 163.

Errungenschaft Snellmans.¹⁶

Die Pädagogik bestimmt sich bei Snellman wesentlich durch seine nationale Bildungs- und Gesellschaftsphilosophie. Er betrachtet die Erziehung als ein wesentliches Moment der realen nationalen und gesellschaftlichen Entwicklung. Die Pädagogik bestimmt sich wesentlich als eine Kultur- und Gesellschaftswissenschaft. Das pädagogische Verhältnis kann man so nicht nur als ein individuelles und vor allem technisch (didaktisch) bestimmbares Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, Eltern und Kindern innerhalb der Bildungsinstitutionen verstehen. Sein Wesen besteht vielmehr darin, daß es ein geschichtlich bestimmtes gesellschaftlich/kulturelles Verhältnis ist.¹⁷ Das pädagogische Verhältnis spiegelt dadurch alle zentralen gesellschaftlichen und kulturellen Probleme der Zeit und es muß so bestimmt werden, daß es gegenüber diesen immer kritisch offen ist. Das ist die Grundlage der Schulpolitik Snellmans.

Snellman folgt hier klar dem Vorbild der pädagogischen Skizzen Hegels, der die pädagogischen Verhältnisse in Familie und Schule als integrierte Momente des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs und ihrer Dynamik und Widersprüchlichkeit untersuchte.¹⁸ Man muß also das Objekt der Pädagogik als Totalität bestimmen. Seine wesentlichen Aspekte sind nur in diesem Gesamtzusammenhang von Gesellschaft und Kultur konkret erfaßbar. Snellman entwickelt natürlich auch engere pädagogische Fragen, aber die allgemeinen Bestimmungen dieser Wissenschaft muß man durch diesen umfassenden Zusammenhang grundlegen. Cleve, der noch tiefer in die speziellen Fragen der Pädagogik eindringt, folgt auch dieser allgemeinen Linie.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf diese allgemeinen Bestimmungen der Pädagogik und ihrer philosophischen Grundlagen im Wissens-

16 Nur Marx entwickelte thesenarartige Gedanken über die Erziehung. Vrgl. Ballauf – Schaller III, S. 593 ff. Die Erziehung war im utopistischen Sozialismus von Fourier bis Weitling eine zentrale Frage gewesen (ibid., S. 329–357). Marx stützte sich direkt auf diese Diskussion, aber andere Junghegelianer nicht. Nur Snellman versucht, Hegels dynamische Bildungslehre für die praktisch, demokratisch und national orientierte Pädagogik fruchtbar zu machen.

17 Das hat auch Salomaa (1948), S. 336–387, hervorgehoben, obwohl er die Selbstständigkeit der Pädagogik Snellmans im Verhältnis zu Hegel zu viel betont. Iisalo, S. 43, stimmt ihm zu. Dagegen muß man sagen, daß Snellman die pädagogischen Skizzen Hegels spätestens 1841 in einer schwedischen Übersetzung von N.A. Gylden kannte, vrgl. Snellmans Rezension in *Spanska flugan*, SA III, S. 84–85. Snellman sagt über die Schulreden Hegels: "Die Untersuchung Hegels, weil sie die Sache in ihrer Wesentlichkeit und Allgemeinheit auffaßt, schließt alle subjektiven und vorläufigen Meinungen aus".

18 Vrgl. meine Untersuchung (1986). Besonders die zum Teil gegensätzlichen Forderungen der bürgerlichen Gesellschaft und des Staats sind ein Problem für die Schule.

Traditions- und Bildungsbegriff Snellmans. Dabei werden besonders die kritischen Differenzen und Weiterentwicklungen im Vergleich mit Hegel wichtig. Deshalb behandle ich zuerst die Hegelkritik Snellmans. Dabei wird auch seine Eigentümlichkeit in der Hegel-Schule vorläufig diskutiert. Später werde ich nachweisen, daß seine Bildungsphilosophie und Pädagogik innerhalb des Hegelianismus ein selbstständiges Ganzes bilden, in dem von Hegels dialektischen Grundgedanken ausgehend eine vielseitige Erziehungsphilosophie entwickelt wird. Im Vergleich zu anderen Hegelianern, die pädagogische Fragen diskutierten (Thaulow, Rosenkranz und die Brüdern Kapp) geht Snellman von junghegelianischer Grundlage aus und erreicht selbstständigere und theoretisch interessantere Resultate als jene. Auch andere Junghegelianer entwickelten die pädagogischen Fragen nicht so weit wie Snellman: z.B. bleiben die Ansichten von Marx, die in der Geschichte der Pädagogik als einzige von den Junghegelianern hervorgehoben werden, viel skizzenhafter und setzen vielmehr die pädagogische Diskussion der utopistischen Sozialisten als die Thematik Hegels in diesen Fragen fort.¹⁹

2. Die Hegelkritik Snellmans und das Problem der absoluten Persönlichkeit

Durch die ganze frühe theoretische Produktion Snellmans zieht sich eine Linie kritischer Kommentare zu Hegel. Die Kritik ist nicht radikal (z.B. mit der Kritik Feuerbachs vergleichbar) und wird nirgends umfassend und systematisch entwickelt. Snellman respektiert klar seinen großen Lehrmeister und will die Grundlagen des Systems nicht erschüttern. Ungeachtet der Kürze und Seltenheit kritischer Bemerkungen kann man jedoch eine sachliche Kern in ihnen finden. Es handelt sich vor allem um eine postulierte 'Objektivität' des Menschen und der dieser entsprechenden objektiven Darstellungsform der Philosophie.²⁰ Snellman will eine streng anti-

19 Vgl. Ballauf – Schaller III, S. 593–606. Eine marxistische Geschichte der Pädagogik (Günther u.a., S. 307, 309) hebt besonders den Einfluß der Pädagogik Owens und Fouriers auf Marx und Engels hervor.

20 Es handelt sich also eigentlich um eine Fragestellung, die für die nachhegelsche Philosophie überhaupt zentral war: die Aktualität des Menschen und der wahrhaften Anfang der Philosophie. Feuerbach und Marx, Kierkegaard und der alte Schelling stellen ungeachtet der großen inhaltlichen Unterschiede dieselben Fragen. Löwith schildert diese Diskussionen umfassend.

subjektive Auslegung des Wesens des Menschen und der Gesellschaft entwickeln. Durch die religionsphilosophische Problematik kehrt er sogar zurück zu den Themen des klassischen Rationalismus und seine Auffassung über den Menschen wird stärker theologisch akzentuiert als die von Hegel. Erst seine praktische Tätigkeit und seine Bekanntschaft mit der französischen Aufklärung (diese Wende geschieht innerhalb einige Jahre nach der *Idee der Persönlichkeit*) befreien ihn größtenteils von diesem rationalistischen Erbe.²¹

Es gibt vier zentrale Dimensionen, in denen sich das Streben nach Objektivität verwirklicht. In der bisherigen Snellmanforschung hat man eigentlich nur eine von ihnen umfassender analysiert. Das ist die Gesellschaftsphilosophie Snellmans.²² Die drei anderen Aspekten sind die Betonung der Logik auch für die Darstellung der Entwicklung des Bewußtseins (besonders in der *Idee der Persönlichkeit*), der metaphysisch und theologisch fundierte ethische Idealismus und die – für den Junghegelianern überhaupt typische – Betonung der wirklichen Handlung als dialektisches Entwicklungsprinzip. Nach meiner Interpretation ist der letzte Aspekt der wichtigste. Sie ist auch für die Pädagogik Snellmans grundlegend. Die drei anderen Formen der Objektivität sind problematisch, weil sie schwerlich mit dem Begriff der geschichtlichen Dynamik vereinbar sind. Sie scheinen die frühe rationalistische Auslegungsweise der Dissertationen (1835) und Vorlesungsskizzen Snellmans fortzusetzen²³ und so vor allem metaphysisch und theologisch motiviert zu sein. Snellman kehrte noch in der *Idee der Persönlichkeit* zum Teil zurück zu diesen Themen seiner Dissertationen. Er studierte dann von neuem die Philosophie von Thomas von Aquin, Spinoza und Leibniz.²⁴ Ich behandle zuerst die logische, dann die gesell-

21 Ein interessantes Dokument ist z.B. Snellmans Brief an Reiff 1843, in dem er die nachhegelsche Philosophie als eine 'verdammte neue Scholastik' tadelt und in der französischen Aufklärungsphilosophie "die Richtung zum Praktischen, aufs Leben" sieht. Von Fieandt (1983), S. 121–122.

22 Die Untersuchung Teljos ist noch immer grundlegend. Nach von Fieandt ist Snellman später als Professor auch in seiner Psychologie empiristischer als Hegel und diskutiert umfassend die materialistische Psychologie. Seine Vorlesungen über die Psychologie geben die Grundprinzipien der Hegelschen Philosophie des subjektiven Geistes aber nicht auf. Vrgl. von Fieandt (1975), S. 207.

23 Karkama (1989), S. 18 hat nicht recht, wenn er seine Leibniz – Dissertation wesentlich als Kritik des Rationalismus auslegt. Die rationalistische Tradition, bes. Leibniz, scheint sogar wichtiger als Platon und Aristoteles oder der frühere deutsche Idealismus für die Hegelauslegung Snellmans zu sein. Vrgl. auch *Particula tertia* Extra blad 2. Manuskriptsammlung Snellmans, HYK.

24 Rein I, S. 274, Tigerstedt, S. 491. Snellmans Notizen über diese Studien sind überliefert, vrgl. *Lätt lecture i Tübingen*. (HYK).

schaftliche, die ethische und schließlich die handlungsorientierte Dimension der 'Objektivität'.

Snellman hielt es schon früh für notwendig, die Philosophie Hegels zu konkretisieren. Er betont z.B. in seinem *Försök till framställning af Logiken* (1837) "das Bedürfnis und die Nützlichkeit einer anderen Darstellung als *Hegels eigene*".²⁵ Dieses Buch versucht die Logik von dem Begriff des Selbstbewußtseins aus zu konkretisieren: es bewegt sich also in der Vermittlung der Philosophie des Geistes und der Logik.²⁶ Snellman betont hier auch die klärende Bedeutung der Transzendentalphilosophie Kants.²⁷

Was bedeutet das aber genauer? Diese 'Logisierung' hat erstens eine theologische und geistesmetaphysische Bedeutung. Dabei wird der für Snellmans frühere Philosophie systematisch wichtige Begriff der 'Persönlichkeit' zentral.²⁸ Snellman entwickelt diesen Begriff in seinem kleinen Buch über Logik als eine objektive Einheit der Erkenntnis. Der Begriff des Selbstbewußtseins hat ein subjektives und ein objektives Moment. Der Prozeß zur Allgemeinheit ist das unfreie Subjekt, die Allgemeinheit als freie Bestimmung ist die Objektivität. Die Persönlichkeit ist dieser doppelte Prozeß in der Einheit von (objektiver) Allgemeinheit und (subjektiver) Bestimmung.²⁹ Der Begriff der Persönlichkeit meint also eine vernünftige Einheit von Subjekt und Objekt.³⁰ Das Subjekt wird frei, wenn sein Prozeß, seine Bewegung von Bestimmung zu Bestimmung, von Determination zu Determination die freie Allgemeinheit der Objektivität erreicht.

Warum aber nennt Snellman den subjektiven Prozeß der Bestimmungen 'unfrei'? Repräsentiert gerade diese determinierende und bestimmende

25 SA I, S. 41.

26 Man könnte sagen, daß er schon hier keimhaft die *Phänomenologie* rationalistisch zu vereinfachen versucht – das kennzeichnet sein späteres geistesphilosophisches Hauptwerk *Idee der Persönlichkeit* (1841).

27 SA I, S. 40. Er benutzt das Lehrbuch des Kantianers Kiesewetter.

28 In der *Idee der Persönlichkeit* stellt Snellman fest, daß der Begriff der Persönlichkeit für Hegel systematisch nicht wichtig ist. SA I, S. 557–558.

29 *Ibid.*, S. 52. In einer Skizze über das Selbstbewußtsein (*N. B. Sjelfmedvetandet*, HYK) betont Snellman vielmehr die formelle Freiheit des subjektiven Selbstbewußtseins und der Prozeß zur Objektivität resultiert aus dieser Freiheit.

30 Später hat Snellmanforscher Salomaa den Begriff der Persönlichkeit als eine ethische Einheit von natürlichem Individuum und Gemeinschaft ausgelegt (Salomaa 1947, S. 61–63) und die Idee der Persönlichkeitserziehung entwickelt (*ibid.*, S. 69–124). Snellman selbst entwickelt diesen Begriff nicht pädagogisch. Nur die prozessuelle Subjektivität hat für ihn pädagogische Bedeutung. Das weist darauf hin, daß der Begriff der Persönlichkeit bei Snellman vor allem logisch, theologisch und geistesmetaphysisch motiviert ist und keine wesentliche Bedeutung nach seiner Selbstkritik (vgl. der vorher zitierte Brief an Reiff 1843) hat.

Aktivität des Subjekts nicht die wirkliche Freiheit? Die Ursache dafür ist, daß Snellman zwei Ebenen der Subjektivität unterscheidet: die begrenzt determinierte und formell freie Subjektivität und die vernünftige Subjektivität als consensus gentium, die letztlich die absolute göttliche Subjektivität widerspiegelt. Diese absolute Subjektivität bleibt nicht begrenzt determiniert im unendlichen Prozeß, sondern ist mit der wahren Determination der Wirklichkeit identisch. Schon in seiner Dissertation *Absolutismum systematis Hegeliani defensura* (1835) macht Snellman diesen Unterschied – gegen die Auffassungen von Weisse protestierend – klar und betont auch den negativen und bösen Charakter der subjektiven Freiheit (liberum arbitrium).³¹ Der Prozeß von Determination zu Determination bezeichnet nur die subjektive, willkürliche Freiheit, die eigentlich in den Grenzen der natürlichen Determinanten (appetitus usw.) bleibt. Die wirkliche Freiheit ist aber nicht ein abstrakter Gegensatz der objektiven Notwendigkeit, sondern hat als ihre Wahrheit die objektive Freiheit – die subjektive Freiheit, liberum arbitrium, bleibt von dieser objektiven Notwendigkeit behaftet, weil sie ihre wahrhafte Allgemeinheit (als eine freie Schöpfung Gottes) nicht begreift. Der Begriff der Persönlichkeit ist die Immanenz dieser wirklichen Freiheit, weil sie die Wirklichkeit als ihre eigene freie Schöpfung begreift und so den Schein der Naturnotwendigkeit aufhebt.³²

Die subjektive Freiheit und der Prozeß der subjektiven Erkenntnis bleibt so im Rahmen der materiellen Notwendigkeit und erreicht keine versöhnende, höhere Allgemeinheit. Der Mensch kann aber diese abstrakte Subjektivität aufheben: er hat die Möglichkeit, eine Persönlichkeit zu werden, wenn er sich dieses Scheins der Naturnotwendigkeit bewußt wird. Der absolute Idealismus erreicht nach Snellman diese Position, wenn er betont, daß der Mensch "eine *Manifestation der allgemeinen Vernünftigkeit*" werden kann. Die Logik ist die Wissenschaft der Entwicklung dieses reinen Denkens oder der Idee.³³ Snellman versteht also das Ideenreich der Logik als das substantielle, göttliche Wesen der Wirklichkeit.³⁴ Der

31 Vrgl. auch Schellings *Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit*, in Schelling (1982), S. 160, 174. In der *Idee der Persönlichkeit* stützte sich Snellman ziemlich positiv auf dieses Buch.

32 SA I, S. 8, 11–13. Vrgl. auch Snellmans in demselben Jahr erschienene Dissertation über Leibniz, in der er Spinoza dahingehend kritisiert, daß seine Philosophie die Subjektivität Gottes nihilisiert, SA I, S. 27. Diese Kritik basiert offenbar auf Hegel, der sagte: "Das Prinzip der Subjektivität, Individualität, Persönlichkeit findet sich dann nicht im Spinozismus, weil die Negation so einseitig aufgefaßt wurde ... Die Negation ist (bei Spinoza – KV) einfache Bestimmtheit". *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Werke 20, S. 164. Vrgl. auch *Wissenschaft der Logik*, Werke 5, S. 121.

33 *Försök till framställning af logiken*, SA I, S. 52–53.

34 Vrgl. auch *Particula tertia* 13. (HYK): "Die Logik ist der *Gott* in seiner Möglichkeit gedacht".

Mensch kann dieses Ideenreich durch die Dialektik verstehen, wenn er die determinierten Bestimmungen in ihrer Relativität und Bewegung als Momente dieser ideellen Totalität auffaßt.³⁵ Die absolute Idee entspricht dadurch der Persönlichkeit.³⁶

Snellman geht später klar über die Auffassungen Hegels hinaus, wenn er diese logische Einheit auch im Bereich der Bewußtseins- und Gesellschaftsphilosophie zu 'objektivieren' versucht. Dieser Aspekt kommt in der Sphäre der Bewußtseinsphilosophie besonders in der *Idee der Persönlichkeit* zum Ausdruck. Er faßt dort seine Unterschiede zu Hegel bei der Behandlung des 'konkreten Selbstbewußtseins' und seiner 'substantiellen Allgemeinheit' folgendermaßen zusammen: "Hieraus ist es zu entnehmen, wie unsere Darstellung der Subjektivität sich zu der *Hegel'schen* in der Philosophie des Rechts verhält. Dort wird nämlich die Subjektivität nicht in ihrem Begriffe als Natur des subjektiven Geistes, sondern, so zu sagen, als die Subjektivität des objektiven Geistes, als das subjektive Moment an dem daseyenden freien Willen aufgefaßt. Daher ist dort die Subjektivität überhaupt das Recht als abstrakter Zweck, als ein Sollen. Sie entspricht so dem Momente des erscheinenden Selbstbewußtseyns, dem von dem Bewußtseyn unterschiedenen Selbstbewußtseyn in der gegenwärtigen Darstellung, die in der *Hegel'schen* Phänomenologie in der Entwicklung des Selbstbewußtseyns ihren Hauptzügen nach wiedergefunden werden kann. Der Unterschied erklärt sich zum Theil daraus, daß hier das Selbstbewußtseyn seinem reinen Begriffe nach, dort nur als Erscheinendes dargestellt worden ist. Andererseits aber gibt die gegenwärtige Entwicklung des Selbstbewußtseyns zu erkennen, daß der Verfasser die einseitige Auffassung des Selbstbewußtseyns als praktischen Ichs nicht billigen kann".³⁷ Snellman will so die prozessuellen Aspekte der Subjektivität – besonders seine dynamisierende Bedeutung für den objektiven Geist und die Dialektik seiner Erscheinungsformen – der persönlichkeits-theoretischen 'Objektivität' unterordnen und eine strengere logische Einheit auch in der Gei-

35 Man hat die Logik Snellmans nicht genau untersucht. Patoluoto (1984) konzentriert sich auf die modallogischen Aspekte. Er bemerkt aber auch die wichtige Bedeutung der Logik für die *Idee der Persönlichkeit* (S. 131–132). Manninen (1987 (b), S. 62–84) vergleicht Snellman genauer mit Hegel. Er stellt fest, daß in der Logik Snellmans der Begriff des Widerspruchs nicht wichtig war (S. 72). Snellman schätzte Hegels zentrale Lehre über das Wesen auch nicht sehr hoch (S. 71).

36 *Particula tertia* 13. Schellings Auffassung über die Persönlichkeit weicht nach meiner Meinung hier von der Auffassung Snellmans ab. Schelling betont noch in dem Begriff der Persönlichkeit die nicht aufhebbare Differenz von Bewußtlosem und Bewußtem, von Gutem und Bösem. *Philosophische Untersuchungen ...*, Schelling (1982), s. 166–167, 192–196.

37 SA I, S. 521–522.

stesphilosophie postulieren ('Selbstbewußtsein seinem reinen Begriffe nach'). Diese Bestrebung ist für sein Denken in der früheren Periode typisch, aber dialektisch gesehen problematisch. Snellmans frühere Konzeption geriet damit zu einer inneren Inkonsistenz mit seinen bildungstheoretischen Ansichten. Es ist jedoch für das Verständnis seiner früheren Philosophie grundlegend, Klarheit über dieses Kritikprogramm zu erhalten.

Snellman will hier behaupten, daß Hegel eine zu große Bedeutung für die abstrakte Subjektivität in seiner Philosophie gibt. Er hält also die menschliche Subjektivität nicht in diesem – nach Snellman für sie eigentümlichen – Rahmen des eng ausgelegten Begriffs des subjektiven Geistes, sondern behauptet, daß sie auch für den objektiven Geist eine wichtige Bedeutung hat. Snellman will demgegenüber den Begriff des objektiven Geistes schon im Rahmen der Persönlichkeit, der wahren Objektivität des Subjekts, auslegen. Der objektive Geist bildet ja jenen *consensus gentium*, der die formell freie, individuelle Subjektivität aufhob. Daraus erklärt sich zum Teil Snellmans eigentümliche Auslegung der bürgerlichen Gesellschaft. Auch der letzte Satz, in dem Snellman über "die einseitige Auffassung des Selbstbewußtseins als praktischen Ichs" bei Hegel sprach (und ihn auch früher 'des abstrakten Zwecks' und 'Sollens' tadelte) will diese tätige, praktische Bedeutung unterschätzen.³⁸

Unmittelbar nach diesen kritischen Kommentaren bestätigt Snellman seine eigene Auffassung offen, wenn er über ein 'konkretes' Selbstbewußtsein spricht: "Im konkreten Selbstbewußtseyn wird nämlich das Gewußte als der objektive, substantielle Geist ausgesprochen, und das Wissende muß daher auch der substantielle Geist sein, damit das Selbstbewußtseyn dieses bleibe. So hebt sich aber die Subjektivität als solche auf. Es scheint dies alles menschliche Selbstbewußtseyn mit Vernichtung zu bedrohen ... Also kann dieser Uebergang nur so begriffen werden, daß der Mensch seine Subjektivität aufgeben muß, um Sichwissen des substantiellen Geistes zu sein und so zu seinem wahren Selbstbewußtseyn zu gelangen".³⁹ Die Aufhebung der Subjektivität ist so die Sache eines theoreti-

38 Snellman setzt seine Kritik unmittelbar folgenderweise fort: "Es kann nicht geleugnet werden, daß das Selbstbewußtsein ein unmittelbares sollen enthält, und insofern ... als *Begehrde* aufgefaßt werden kann, allein es ist zugleich Setzen des Unterschieds und als solches wesentlich Wissen. Uebrigens wird das Folgende zeigen, daß auch wir das Sichwissen des Geistes nicht auf das subjektive Selbstbewußtseyn beschränken". Ibid., S. 522. Snellman hebt also das theoretische Moment auch hier als das Wesentlichste hervor.

39 Ibid., S. 522–523. Vrgl. auch Snellmans erste Dissertation (ibid., S. 8), wo der Mensch, wenn er die Objektivität als an sich Gutes und als wahre Freiheit anerkennt, seine "Subjektivität preisgibt und frei gehorcht".

schen und ethischen Entschlusses: der Mensch muß sich der 'Substantialität' (letzten Endes des göttlichen Ursprungs) seines Geistes bewußt werden. In diesem Sinne repräsentiert die Subjektivität des Menschen nur die kontingente Erscheinungsform seines wahrhaften metaphysischen Wesens. Snellman ist in diesen Äußerungen mehr ein 'absoluter Idealist' als Hegel selbst und später muß er diese Kritik aufgeben, um die dialektischen Probleme der vernünftigen Traditionsvermittlung und Bildung analysieren zu können. In seiner späteren systematischen Philosophie (1856–1863, als Professor) kommt diese Kritik an Hegel nicht mehr vor und wir werden sehen, daß von den frühen Richtungen seiner Hegelkritik nur die letzte (die junghegelianische Philosophie der Tat) den Test der Entwicklung seiner Position durchhält.

In der *Idee der Persönlichkeit* betont Snellman im Gegensatz zu Hegel auch die ethische und sittliche Konkretisation des Selbstbewußtseins und seines 'substantiellen' Inhalts. Damit kommt eine andere Richtung der Kritik an Hegel – also die ethische und gesellschaftsphilosophische 'Objektivität' – im Bereich der Bewußtseinsphilosophie zum Ausdruck. Damit wird die Eigenartigkeit von Snellmans Gesellschaftsphilosophie vorbereitet. Er stellt zuerst fest: "Jene substantiellen Mächte (das Recht, der Staat, die Weltgeschichte – KV) sind leere Worte; wenn sie nicht als Gesinnung des selbstbewußten Geistes Wirklichkeit haben, und das Selbstbewußtsein ist ohne den substantiellen Inhalt ein leeres, sich aufhebendes. So hat die Philosophie des objektiven Geistes die wesentliche Seite, daß sie nicht nur eine Entwicklung der Begriffe des Rechts usw. enthält, sondern zugleich das Sichbestimmen des persönlichen Geistes ...".⁴⁰ Der objektive Geist ist so in seinen wesentlichen Momenten der substantielle Inhalt des 'persönlichen Geistes'. Weil der persönliche Geist prinzipiell frei von dem subjektiven Prozeß ist, muß Snellman auch den objektiven Geist so zu bestimmen versuchen: die objektive Einheit auch in dieser höheren Sphäre zu stiften. Die objektive Weltordnung hat so ihre entsprechende moralische Ordnung im Bereich der Sittlichkeit. Snellman versucht auch diese Ordnung ohne die individuelle Subjektivität zu bestimmen. 'Das ethische Subjekt' Snellmans, das man oft als einen wesentlichen Unterschied zu Hegel hervorgehoben hat,⁴¹ ist nicht in einem widersprüchlichen Prozeß mit der objektiven Sittlichkeit. Es ist vielmehr ein integrierter moralischer

40 Ibid., S. 581.

41 Zuerst Teljo, s. 25–26, in der neueren Forschung besonders Manninen.

Aspekt der 'objektiven' Persönlichkeit.⁴² Daher muß man fragen, ob diese 'ethische Subjektivität' überhaupt eine Subjektivität ist: sie ist wohl auch dynamisch bestimmt, aber ethische Konflikte, die ein schaffendes ethisches Subjekt mit der bestehenden Sittlichkeit immer hat, fehlen auf diesem metaphysischen Niveau gänzlich. Snellman scheint jedoch später die ethische Bedeutung solcher Konflikte relativ anzuerkennen, wie wir z.B. in seiner Analyse der Familie sehen werden.

Von diesen systematischen Bestrebungen aus entwickelt Snellman jetzt seine Hegelkritik weiter. Er spricht über Hegels *Philosophie des Rechts* so: "Bei einer genaueren Prüfung der *Hegel'schen* Rechtsphilosophie wird man finden, daß die Uebergänge von einer Bestimmung zur anderen öfter weniger von der eigenen Entwicklung dieser Bestimmungen, als z.B. im abstrakten Rechte von der nothwendigen Verwirklichung der Persönlichkeit, in der Moralität von der der Subjektivität, abhängig sind".⁴³ Später kann man dieses Programm in seiner Staatslehre (*Läran om Staten* 1842) als durchgeführt ansehen: dieses Buch entwickelt eine positiv definierende (also objektivierende) Lehre der Institutionen der Gesellschaft (Familie, bürgerliche Gesellschaft und Staat) und folgt dabei eigentlich mehr dem methodischen Vorbild von Montesquieu, Rousseau u.a. klassischen politischen Denkern als dem von Hegel. Der größte Unterschied zu Hegel in diesem Buch ist gerade das Fehlen des 'abstrakten Rechts' und der 'Moralität', in denen – wie Snellman selbst kritisch feststellte – die Rechtsbegriffe aus dem Begriff der Persönlichkeit⁴⁴ und Subjektivität entwickelt werden.

Scheinbar widersprüchlich mit dieser Bestrebung zur Objektivität betont Snellman in seiner Gesellschaftslehre stärker als Hegel die Bedeutung der Ethik. Er setzt in der *Idee der Persönlichkeit* seine Kritik an Hegel mit einer Bemerkung über seine Lehre von der Sittlichkeit fort: "... in der

42 Diese Intentionen Snellmans kommen offen vor in einer frühen Skizze über die Seele, wenn er sagt, daß das ganze Menschengeschlecht eine "geistige Kontinuum" ist und dadurch die allgemeine Seele in jedem Individuum total manifestiert. Diese Allgemeinheit "bildet so die ganze Geistigkeit des Individuums aus, so daß es in ihr nichts ohne diese Allgemeine gibt". Sjal, I (HYK). Das individuelle Subjekt ist also ein integriertes Moment dieser allgemeinen geistigen Totalität, letzten Endes Gottes und seiner Schöpfung.

43 *Idee der Persönlichkeit*, SA I, S. 581.

44 Hegel spricht hier eigentlich über die Person, nicht über die Persönlichkeit. Er sagt: "Der für sich seiende oder abstrakte Wille ist die Person. Das Höchste des Menschen ist, Person zu sein ... in der Person bin ich schlechthin für mich: sie ist die Einzelheit der Freiheit im reinen Fürsichsein ... Die Person ist also in einem das Hohe und das ganz Niedrige". *Philosophie des Rechts* (Werke 7, § 35, Zusatz). Snellman konnte gar nicht diesen Begriff der Person, der auch die individuelle Einzelheit und "das ganz Niedrige" beinhaltet, als "das Höchste des Menschen" bestimmen.

Lehre von der Sittlichkeit ... (hat) *Hegel* die Seite des Selbstbewußtseyns allzusehr übersehen. So erhält hier die Sittlichkeit ganz die Bedeutung von sittlicher Substanz, nicht von sittlicher Gesinnung, sittlichem Gewissen".⁴⁵ Die subjektive Seite ('die Seite des Selbstbewußtseins') in der Lehre von der Sittlichkeit hat für Snellman eine betont ethische Rolle – aber was für eine? Snellman verweigerte die begriffliche Abhängigkeit der Moralität von der abstrakten Subjektivität und forderte eine "eigene Entwicklung dieser Bestimmungen". Die Ethik Snellmans hat so dadurch selbst einen starken Ton auf einer moralischen Weltordnung – offenbar kehrt er in dieser Frage einerseits zurück zum rationalistischen Erbe, bes. Leibniz und andererseits zur Ethik Kants und Fichtes.⁴⁶ Seine Bemerkung über die einseitige 'Substantialität' von Hegels Lehre der Sittlichkeit muß man dann so verstehen: Hegels Lehre ist einseitig, weil er nicht die Moralität direkt objektiv mit den existierenden Formen der Sittlichkeit (Familie usw.) verbindet. Das ethische Selbstbewußtsein, seine Gesinnung und sein Gewissen sind für Snellman nicht wesentlich nur formelle Bestimmungen der Moralität,⁴⁷ sondern sie haben eine unmittelbar objektive Bedeutung, weil der Mensch durch sie im Verhältnis zur moralischen Weltordnung steht. Dadurch kann man diese subjektiven Momente in unmittelbarer Einheit mit der Sittlichkeit auslegen.

Dieses Verhältnis kommt klar zum Ausdruck, wenn Snellman den ethischen Aspekt des Selbstbewußtseins genauer analysiert. Er spricht zuerst über den 'sich realisierenden Geist' mit ethischer Betonung: "Diese Realität des Geistes ist seine Welt als moralische, sittliche Weltordnung".⁴⁸ Die früher nur logisch bestimmte 'freie Objektivität' erreicht hier eine höhere Bedeutung als ethischer Prozeß. Der subjektive Geist hebt das 'malum metaphysicum' seiner begrenzten Setzungen der Objektivität auf und in diesem Prozeß seines Tuns erscheint ihm das Gute als ein "*seynsollender Endzweck*".⁴⁹ Er bleibt aber noch in der abstrakten Subjektivität, weil dieser Prozeß unendlich und unversöhnt ist: "Das Gute, das Endzweck der Objektivität seyn soll, ist daher auch nur *sein Gutes*".⁵⁰ Der Geist ist noch

45 SA I, S. 582.

46 Vrgl. Leibniz II, s. 251–252, 429, 455. Theologische Begründung der Ethik bezeichnet nach Hostler (S. 58–60) sowohl Leibniz als Kant. Auch für Fichte ist dieses Problem zentral, vrgl. *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung*, Gesamtausgabe I, 5, s. 347 ff. In den inhaltlichen Stellungnahmen der Ethik folgt Snellman Kant und Fichte klar mehr als Leibniz, der andererseits ein Hedonist war (Hostler, s. 48).

47 Vrgl. Hegel, *Philosophie der Rechts*, Werke 7, § 137.

48 *Idee der Persönlichkeit*, SA I, S. 583.

49 Ibid., S. 612–613.

50 Ibid., S. 614.

nicht persönlich: er hat also nicht die Objektivität als solche als sein eigenes Tun begriffen und ist noch nicht eine "bleibende Gestaltung des substantiellen Geistes" geworden.⁵¹

Der persönliche Geist identifiziert sich über diesen subjektiven Prozeß hinaus mit der 'Substanz' der sittlichen Weltordnung. Die "*wahre Freiheit*" des Selbstbewußtseins besteht "in dem sittlichen Thun ... (das) die Identität des *subjektiven* Willens mit dem *substantiellen* Willen, d.h. die Aufhebung jenes in diesen, ist ...". Das 'sittliche Gewissen' ist das Bewußtsein dieses. In dieser Stufe erreicht die Objektivität von neuem ihre 'freie' Bedeutung: "Die Objektivität bleibt ihm dabei eine freie, für sich bestehende Gestaltung des Geistes, eine sittliche Welt, in deren substantiellem Seyn *auch* seine persönliche Freiheit realisiert ist".⁵² Letztlich handelt es sich bei dieser sittlichen Tätigkeit des persönlichen Geistes um "das Sichbestimmen des Weltgeistes", der "an und für sich ... in jeder geschichtlichen Gestaltung, ja in dem sittlichen Thun *jedes Menschen* total und unveränderlich da" ist.⁵³ Die Bestrebung Snellmans, die Moralität und Sittlichkeit zu versöhnen, treibt ihn letztlich zu dieser extremen Konsequenz. Die Ursachen für diesen 'Präzientismus' Snellmans, den man schon in der Untersuchung bemerkt hat,⁵⁴ sind zum Teil in dieser versöhnenden Bestrebung zu finden. Die Ideen von Leibniz, Kant und Fichte spielen offenbar auch hier eine zentrale Rolle. Leibniz' Idee der prästabilierten Harmonie⁵⁵ und Kants und Fichtes Auffassung über die autonome Evidenz der Moralität⁵⁶ klingt besonders in diesen ethischen Betonungen des geschichtsphilosophischen Präzientismus Snellmans an. Der Präzientismus hat jedoch auch andere, pädagogisch fruchtbare Aspekte: er bedeutet auch eine Forderung nach aktiver Arbeit für die Zukunft.

51 Ibid., S. 614–615.

52 Ibid., S. 644. Snellman weicht hier von Schelling ab, der den Fichteschen Begriff von sittlicher oder moralischer Weltordnung kritisierte, *Philosophische Untersuchungen* ..., Schelling (1982), S. 134, 151.

53 *Idee der Persönlichkeit*, SA I, S. 659–660.

54 Z.B. Manninen (1980), S. 29–30.

55 Hauptschriften II, S. 455. Auch Leibniz' Idee der Persönlichkeit gleicht den Auffassungen Snellmans (ibid., S. 184–187).

56 Kritik der praktischen Vernunft, S. 176–178 (das moralische Gesetz und damit gebundene Tugend als oberste Bedingung der Ethik). Vrgl. Snellmans Artikel *Oikean ehdoton pätevyys* (Die absolute Evidenz des Rechts), KT II, S. 284, in dem diese Lehre Kants gepriesen wird. Vrgl. auch Fichte (*Über den Grund unseres Glaubens* ..., Gesamtausgabe I, S. S. 351): "die Moralität ... kann schlechterdings nur durch sich selbst ... konstituiert werden." "Daß ich soll und was ich soll, ist das erste, unmittelbarste. Es bedarf keiner weitem Erklärung." (Ibid., S. 352). Snellman kannte die Ethik Fichtes u.a. durch das Buch Schads. Schad behandelt z.B. die Frage der 'moralischen Weltordnung' umfassend (Schad, S. 443–445, 485–489).

Es gibt bei Snellman also keine für Hegel typische dialektische Spannung zwischen Moralität und Sittlichkeit: sie sind durch den Begriff der Persönlichkeit metaphysisch harmonisiert. Snellman denkt, daß der Mensch für sich eine Überzeugung z.B. bezüglich der Vernünftigkeit der existierenden Gesetze eines Staats herausarbeiten kann, wenn er die sittliche Allgemeingültigkeit begreift. Der Mensch handelt hier gleichzeitig "frei und sittlich".⁵⁷ So ist das ethische 'Sollen' bei Snellman ein integriertes Moment der Sittlichkeit: er betont nicht wie Hegel den Primat der Sittlichkeit der Moralität gegenüber. Die Möglichkeit dieser Harmonisierung basiert auch in der 'Staatslehre' auf einer metaphysischen Glorifizierung der Gegenwart. Snellman sagt: "Jede Zeit muß daher, wenn sie für sich (*sub aeternitates speciei*) betrachtet wird, auch an und für sich notwendig und berechtigt sein. Auch keine Zeit drückt das Wesen des Geistes vollkommener aus als eine andere ... das Gegenwärtige (närvarande) ist daher immer die vollkommenste Gestalt der Geschichte".⁵⁸ Hier klingt neben der 'prästabilierten Harmonie' Leibniz' auch die Fichtesche Idee der ethischen Tathandlung an, nach der "die pflichtmäßige Tat gelingt, zufolge derselben Einrichtung (eines höhern Gesetzes), unfehlbar, und die unsittliche mißlingt unfehlbar". Dieses 'Rechtun' basiert auf der göttlichen 'moralischen Ordnung', auf ihrem 'Plan', der durch die Arbeit der vernünftigen Individuen sich dynamisch verwirklicht.⁵⁹ Snellman akzeptiert in seinen späteren Vorlesungen als Professor diese ethische Metaphysik im Großen und Ganzen nicht so eindeutig: vor allem die kritisierende Subjektivität hat dann eine klar positive Rolle, wie ich später zeigen werde.

Man hat schon früh diese ethischen Betonungen in Snellmans Gesellschaftsphilosophie als wesentliche Unterschiede zu Hegel erkannt. Teljo stellt fest, daß Snellman in seiner Betonung der "mehr sittlichen und bestehenden" Gesetze und Sitten bewußt von Hegel abweicht. Er sagt, daß Snellman in dieser Hinsicht idealistischer und ethischer als Hegel ist.⁶⁰ In der Tat: besonders Snellmans Auslegung der bürgerlichen Gesellschaft ist im Vergleich mit Hegels Analyse eine statischere und harmonisierendere. Bei Hegel gibt es eine bedeutende Spannung zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staat und er erkennt klar den widersprüchlichen und

57 *Läran om staten*, SA I, S. 742.

58 *Ibid.*, S. 1000–1001.

59 *Über den Grund unseres Glaubens ...*, Gesamtausgabe I, 5, S. 353–354, 356.

60 Teljo, S. 23–24, 26, vrgl. auch S. 50–51. Die Auslegung Teljos ist aber dann problematisch, wenn er behauptet, daß auch Hegels Auffassung über die bürgerliche Gesellschaft statisch und widerspruchsfrei wäre, *ibid.*, S. 41.

moralisch unbefriedigenden (egoistischen) Charakter der bürgerlichen Gesellschaft an. Snellman bleibt in dieser Hinsicht bei einem unkritischen Legalismus: er betont nicht wie Hegel den egoistisch-bürgerlichen Charakter der Gesellschaft sondern sieht die Gesellschaft neutraler als eine Sphäre der Zusammenarbeit.⁶¹ Wie Teljo bemerkte, ist die bürgerliche Gesellschaft bei Snellman eigentlich ein integrierter Teil des Staats: ihre Grundprinzipien sind nicht gegensätzlich.⁶²

Snellmans frühe Hegelkritik hebt die eigentümlichen Züge seiner ganzen früheren Philosophie hervor. Er harmonisiert und versöhnt die verschiedenen Bereiche der Philosophie stärker als Hegel von seiner Metaphysik der 'Persönlichkeit' aus. So ist er konsequenter als Hegel ein 'absoluter Idealist'. Das ist aber – zum Glück – nicht die ganze Wahrheit über die Philosophie Snellmans. Es gibt auch bei ihm einen 'vernünftigen Kern',⁶³ der zum Teil seinen logisierenden und systematisierenden Bestrebungen widerspricht. Dieser Kern ist seine junghegelianische Philosophie der Tat und Bildung und gerade dieser Aspekt bildet die theoretische Grundlage für seine gesellschafts- und kulturkritische Publizistik. Der von Neureuter hervorgehobener Widerspruch zwischen Snellmans philosophischen Hauptwerken und *Saimas* praktischer Kritik erweist sich dadurch als ein Widerspruch schon innerhalb seiner philosophischen Hauptwerke. Seine Philosophie der Tat und Bildung treiben ihn auch in vielen Fragen zu solchen Konsequenzen, die das Denken Hegels übertreffen. Hier kann man aber nicht von einer bewußten Hegelkritik sprechen: Snellman entwickelt vielmehr die Thesen Hegels positiv weiter. Snellmans Kritik an Hegel weicht so im ganzen klar z.B. von der radikalen Hegelkritik Feuerbachs ab.

Snellmans Philosophie der Tat und Bildung widerspricht in seinem frühen Denken seiner Betonung der 'Objektivität' nicht. Er betonte in seinen frühen Vorlesungen z.B. daß die Logik, "die Wissenschaft über 'das Wort'" oder die Vernunft (logos), eine objektive Existenz hat. Das Wort ist so nicht bloß subjektiv, sondern "ist ein Erbe von Jahrtausenden, das ist der Bildungsprozeß der ganzen Menschheit".⁶⁴ In einer anderen Vorlesung betont er die Objektivität des Wortes: "Das Wort ist ... nicht subjektiv, sondern ein für alle Individuen geltendes. Jedes Individuum hat

61 Besonders der Einfluß Montesquieus ist hier sichtbar – schon Rein I, S. 347–348 betonte das gesellschaftsphilosophische Vorbild Rousseaus. Die Behauptung Lehmustos (1923), S. 172, daß Snellman tiefer als Hegel in die gesellschaftlichen Widersprüche eindringe und sie mehr unversöhnt auffasse, ist unhaltbar.

62 Teljo, S. 32–37.

63 Marx sprach bekanntlich über einen 'vernünftigen Kern' der Hegelschen Dialektik.

64 *Föreläsningar i Logik*, ht (Höstterminen) 1835, Tigerstedt, S. 356–357.

es durch Bildung und Erziehung geerbt ... die eigene Überzeugung des Individuums, soweit sie nicht ein unsagbares Gefühl, sondern ein im Wort ausgesprochener, bestimmter Gedanke ist, ist notwendig ein Produkt und eine Manifestation der allgemeinen Überzeugung".⁶⁵ Das Wort, der Ausdruck des vernünftigen Gedankens, ist so als objektiver Geist existierendes, ein übersubjektiver, substantieller Inhalt. Die Bildung ist in diesen frühen Vorlesungen der Aneignungsprozeß dieser objektiven Allgemeinheit und so in keinem Widerspruch zu Snellmans metaphysischer Lehre der Objektivität.

Der andere Aspekt, den man nicht so klar von der Subjektivität unterscheiden kann, ist die Tat. Hegel betonte – auch für den Junghegelianismus auf grundlegende Weise – besonders in der *Phänomenologie* die Bedeutung der Tat als die wahrhafte Wirklichkeit des Menschen: "Das wahre Sein des Menschen ist vielmehr *seine Tat* ... ihr Sein ist nicht nur ein Zeichen, sondern die Sache selbst ... in der Einfachheit *dieses Seins* ist er für andere seiendes, allgemeines Wesen und hört auf, nur Gemeintes zu sein".⁶⁶ Durch die Tat wird der Mensch also objektiv und hebt alles 'nur Gemeinte', nur Subjektive und Innerliche auf. Die Tat ist aber kein ruhendes Sein, sondern negatives Sein: "die Individualität stellt sich vielmehr in der Handlung als das *negative* Wesen dar, welches nur *ist*, insofern es Sein aufhebt".⁶⁷ Die Negativität der Tat besteht darin, daß das Individuum gewissermaßen "in seinem Werke weiter übergreifend" ist und so nicht Genugtuung – 'Sein' – in den schon vollbrachten Werken findet.⁶⁸ Nur die Tat selbst – als ständiges Werden – ist nichts vergängliches: "das Tun an und für sich selbst (ist – KV) das Wesen der Wirklichkeit".⁶⁹ Demgegenüber sind die Resultate, das vollbrachte Werk, "etwas Vergängliches": "Das Werk *ist*, d.h. es ist für andere Individualitäten, und für sie eine fremde Wirklichkeit, an deren Stelle *sie* die ihrige setzen müssen, um durch *ihr* Tun sich das Bewußtsein *ihrer* Einheit mit der Wirklichkeit zu geben".⁷⁰ So ist "das wahre Werk" die "Einheit des *Tuns und des Seins*, des *Wollens und Vollbringens*".⁷¹ Diese Themen entwickeln sich weiter beson-

65 *Föreläsningar öfver Filosofiens System*, vt (Frühlingsterminen) 1836, Tigerstedt, S. 390.

66 *Phänomenologie des Geistes*, S. 242–243. Hegel folgt hier einerseits dem aristotelischen Begriff der Entelechia (aktiver Formgebungsprozeß für die Materie) und andererseits Fichte, der das Wesen des Bewußtseins im Begriff der Tathandlung sah, vgl. *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*, S. 255.

67 *Phänomenologie des Geistes*, S. 243.

68 *Ibid.*, S. 298.

69 *Ibid.*, S. 303.

70 *Ibid.*, S. 301.

71 *Ibid.*, S. 303.

ders bei Marx. Ihre bildungstheoretischen Dimensionen sind weit weniger bekannt, obwohl schon Hegel selbst in der *Phänomenologie* auf diese Verbindung hinweist.

Snellman stützt sich hier auf Hegel mit dem Unterschied, daß er noch ausdrücklicher die Bedeutung der Tat für den Begriff der Bildung betont. Snellman begründet seine Auffassung zuerst noch ein wenig schwankend in seinem *Lärobok i Psykologin* 1837. Er sagt: "Die Vernünftigkeit hat weiter die doppelte Bedeutung: sie ist einerseits ein bloßes Vermögen, die *potentielle* Vernunft, oder die Handlung des vernünftigen Gedankens oder Willens, die *aktuelle* Vernunft ... Weiter existiert der vernünftige Inhalt als Tradition ... immer bei *einem* vernünftigen Bewußtsein, wie in diesem formiert. Das bedeutet das Gleich wie Bildung ... Nennt man nun die *potentielle* Vernunft, die Vernunft als ein Vermögen (Form), *den subjektiven Geist*; die *aktuelle* Vernunft, Tradition (der vernünftige Inhalt) *den objektiven Geist* ... haben sie auch eine höhere, *konkrete* Bedeutung: die Subjektivität ist die sich verwirklichende Vernunft, der Prozeß des vernünftigen Wissens und Handelns; die Objektivität ist die manifestierte, wirkliche Vernünftigkeit, aber eine Wirklichkeit, die eine sich bewegende und lebende Entwicklung der *potentiellen* Vernunft ist".⁷² Snellman gestaltet hier das zentrale Problem seiner früheren bildungstheoretischen Konzeption: man muß den objektiven Geist und die sittliche Weltordnung dynamisch bestimmen⁷³ und gerade dieser *subjektiver* Prozeß ist die "höhere, *konkrete* Bedeutung" der Tradition. Die Subjektivität hat hier also nicht jene wesentlich negative Bedeutung, die Snellman in seinen Betrachtungen über die Persönlichkeit betonte.

An den zitierten Stellen kann man klar sehen, wie der junge Snellman zwischen seinen Systembestrebungen und dialektischem Prozeßdenken schwankt. Er betont einerseits, daß man den objektiven Geist und die Tradition *als solche* (d.h. ohne subjektives Moment) als actus begreifen könnte, der den vernünftigen Inhalt des handelnden Willens und Gedankens bildet. Diesem Antisubjektivismus entspricht auch genau die Behauptung Snellmans, daß das Subjekt *potentia* und Tradition *actus* ist. Wir

⁷² SA I, S. 148.

⁷³ Auch Fichte bestimmt die moralische Weltordnung prozessuell: man darf jene 'Ordnung' nicht als ein "*gemachtes* schon fertiges – bestimmtes Nebeneinanderseyn" verstehen. Die Sache ist ganz umgekehrt: "Dagegen kann nun in den Umkreis dessen, was ich Philosophie nenne, etwas stehendes, ruhendes, und todes gar nicht eintreten. In ihr ist alles That, Bewegung und Leben ... Wenn ich sonach ... des Ausdrucks *Ordnung* mich bediene, so ist ohne weiteres klar ... daß ich darunter nur ein *thätiges Ordnen* (ordo ordinans) verstehe". Aus *einem Privatschreiben* ... Gesamtausgabe Werkeband 6, S. 373–374. Über ordo ordinans vgl. genauer Schad, S. 444–445.

werden sehen, daß in den gleichzeitigen (1837) bildungstheoretischen Betrachtungen die gegensätzliche Auffassung der wirklich aktiven Subjektivität jedoch stärker wird. Snellmans Auffassung über die Bildung entwickelt sich also offenbar schon früh ziemlich unabhängig von seiner Metaphysik der Persönlichkeit.

Snellmans streng antisubjektive Betonungen sind klar den von Hegel entgegengesetzt. Nach Hegel ist eben das Subjekt aktives Moment, die Materie und Substanz (z.B. Tradition) aktiv formiert. Hegel sagte klar in der *Phänomenologie*: "Es kommt nach meiner Einsicht ... alles darauf an, das Wahre nicht als *Substanz*, sondern ebensosehr als *Subjekt* aufzufassen und auszudrücken ... Die lebendige Substanz ist ferner das Sein, welches in Wahrheit *Subjekt* oder, was dasselbe heißt, welches in Wahrheit wirklich ist, nur insofern sie die Bewegung des Sichselbstsetzens oder die Vermittlung des Sichanderswerdens mit sich selbst ist".⁷⁴ So ist das Subjekt theoretisch das wichtigere Moment in der dialektischen Auffassung der Erkenntnis und Wirklichkeit. Das Subjekt setzt die aktuelle Bedeutung der Wirklichkeit, aktualisiert ihre verschiedenen Möglichkeiten. Snellman wollte also nach seinem metaphysischen Programm Hegel gegenüber versuchen, das aktive Moment in der vernünftigen Allgemeinheit so zu denken, daß das Subjekt nicht primär über die aktuelle Bedeutung des Wirklichen bestimme.⁷⁵ Das erwies sich aber bald als problematisch und Snellman gab diese Gedankentendenz über die immanente Aktivität der Tradition allmählich auf.

Die gegensätzliche, die wichtige Rolle der Subjektivität anerkennende Gedankentendenz ist aber auch schon hier vorhanden. An der zitierten Stelle spricht Snellman über die Bildung und bemerkt, daß die Tradition eigentlich nur durch die Individuen existiert. So ist die "höhere, *konkrete* Bedeutung" der Beziehung Subjekt/Tradition, daß die Subjektivität die Vernunft in ihrem Prozeß des vernünftigen Wissens und Handelns verwirklicht. Und noch klarer: man kann die 'Objektivität' nur durch die "lebendige Entwicklung der Vernunft *potentia*" auffassen – also durch den subjektiven Prozeß der theoretischen und praktischen Handlung. Dieser

⁷⁴ *Phänomenologie des Geistes*, S. 24.

⁷⁵ Es gibt zahlreiche Stellen in den früheren Schriften Snellmans, in denen diese Auffassung klar vorkommt. Z.B.: "Das Gute (das Rechte) ist doch nicht von dem Subjekt abhängig; dieses erkennt daher die Leitung eines Höheren Geistes an, subordiniert seine Subjektivität. In der Gesellschaft, *Geschichte*, manifestiert sich Gott als das absolut Rechte. Für die Realisation dieses Rechtes ist der begrenzte Geist nur ein Werkzeug im Hand des Weltgeistes". *Skrifter af P.D.A. Atterbom*. "Unser Denken ist nur ein Nachdenken (des reinen, göttlichen Denkens – KV) ... von aller Subjektivität unabhängig". *Föreläsningar i Logik*, Lection 3. (ht 1837) (HYK). U.a.

Gedanke der Subjektivität als des wirklichen 'Lebens' der Tradition wird auch am Ende der 30er Jahre, in Snellmans Philosophie der Tradition weiterentwickelt und wir kehren dann konkreter zu ihm zurück.

Snellmans Philosophie der Tat wird erst in seinen Vorlesungen als Professor (1856–1863) explizit als theoretischer Kernpunkt seiner Geistesphilosophie hervorgehoben. Dementsprechend wird die handelnde Subjektivität eine wirkliche Voraussetzung aller sittlichen Verhältnisse. Sogar die Familie wird von diesem neuen Boden aus bestimmt, obwohl Snellmans frühere Auffassung darüber konservativ war. Dementsprechend wird auch die Metaphysik der Persönlichkeit aufgehoben und die handelnde Subjektivität als die höchste Bestimmung des Rechts und Geistes anerkannt. Damit kehrt Snellman einerseits enger zurück zu Hegel und gibt sein früheres, 'objektives' Kritikprogramm größtenteils auf. Andererseits geht er weiter als Hegel und nähert sich den junghegelianischen Positionen, die den Begriff des 'wirklichen Menschen' und seines geschichtlichen Handelns gegenüber Hegels Geistesbegriff betonten. Von Snellmans früherem 'objektiven' Kritikprogramm bleibt eigentlich nur die positive Bestrebung, neues empirisches Wissen in den hegelianischen Rahmen aufzunehmen, übrig. Besonders in seinen Vorlesungen über die Psychologie (und schon in der Dissertation für die Professur, *De spiritus ad materiam relatione* 1848) behandelt er auch Resultate der neuesten physiologischen und psychologischen Forschung. Diese 'empirische' Richtung beginnt mit seiner Bekanntschaft mit der französischen Aufklärungsphilosophie, also schon 1841–42.⁷⁶

Die Vorlesungen Snellmans als Professor registrieren nachher eine schon früher eingetretene Veränderung in seinem Denken. So kann man die neuen Grundbestimmungen der Subjektivität schon in den ersten Vorlesungen theoretisch scharf formuliert finden. Er begreift jetzt besser die Prozessualität des Objekts und akzeptiert nicht mehr die Idee einer objektiven Versöhnung (oder absoluten Identität des Subjekts und Objekts) im Begriff der Persönlichkeit. Der Begriff der Persönlichkeit hat hier keine systematisch zentrale Rolle und das selbstbewußte Subjekt ist der höchste Bestimmungsgrund der Objektivität. Das betont Snellman stark schon am Ende seiner ersten Vorlesungen als Professor: nur die "eigene Entscheidung" und das "eigene Beweisen" des Individuums bringt das traditionelle Wissen weiter. An sich hat es keine wirkliche Autorität.⁷⁷ Auch der

76 Rein (1904) I, S. 414, II, S. 66–67.

77 *Inledning till filosofin: det akademiska studium*, ht 1856, S. 575, 589–590. (HYK).

Begriff des Rechts und der 'sittlichen Weltordnung' bestimmen sich jetzt durch das selbstbewußte Subjekt. Das Recht ist jetzt "das Unbekannte, das das Subjekt hervorbringen soll". Es muß "aus sich bestimmen, was das Recht ist".⁷⁸ Das Problem des Rechts ist so offen und prozessuell bestimmt: das Recht ist 'unbekannt', es gibt also keine übersubjektive, gegensatzlose⁷⁹ göttliche Weltordnung, für die das menschliche Subjekt nur eine notwendige Formbestimmung wäre. Das Recht ist vielmehr eine immer neue Aufgabe für die subjektive und begrenzte Vernunft des Menschen, bei deren Lösung die traditionellen Rechtsbestimmungen nur mittelbar und provisorisch Hilfe leisten können. Die Hervorbringung des aktuellen Rechts bleibt eine autonome Aufgabe des moralischen und kritischen Schaffens des Subjekts in neuen geschichtlichen Situationen.

So wird die menschliche Handlung das rechtsphilosophisch zentrale Problem. Die Handlung ist der ethische Kulminationspunkt des Rechts. Die Antwort auf die Frage: "Was ist das Rechte" muß so das Subjekt entscheiden. Die Antwort auf diese Frage wird – wie natürlich auch früher – durch die objektive Sittlichkeit der Handlungen bestimmt. Das Recht ist so "das sittliche Familienleben, Gesellschaftsleben, die Wirksamkeit in dem Staat". Das Subjekt hat in diesen Institutionen aber ein entscheidendes ethisches Bestimmungsrecht in der Form des "sittlichen Gewissens", das aber wesentlich ein "vernünftiges System *der Handlungen*" ist. So ist das Bestimmungsrecht des Subjekts objektiv – also ethisch handelnd in Familie, Gesellschaft und Staat.⁸⁰ In der *Idee der Persönlichkeit* wurde das sittliche Gewissen noch wesentlich durch die Vernichtung des subjektiven Bewußtseins und durch direkte Aufopferung z.B. fürs Vaterland bestimmt.⁸¹

Wie schon früher, betont Snellman auch jetzt als Professor seinen Unterschied gegenüber Hegel: die Subjektivität ist betont ethisch. Er will stärker als Hegel "die Freiheit des Gewissens des Subjekts" betonen. Jetzt legt er dieses ethisches Bestimmungsrecht jedoch radikaler aus als in der *Idee der Persönlichkeit*, wo die Versöhnung durch die Persönlichkeit letztlich das wichtigste war. Er sagt: "das sittlich Rechte ist eine gegebene Wirklichkeit, bestimmte objektive Ideen, das Gesetz, der Zustand (skick) des Staats sind gegeben. Aber das alles existiert im menschlichen Handeln und in ihm nicht als etwas Vollbrachtes, Stillstehendes, sondern als eine ständige, geistige Entwicklung, als neues in jedem Jetzt; und als solches

78 *Föreläsningar i Sedelära*, vt 1857, S. 950.

79 Vrgl. *Particula tertia*, 13.

80 *Föreläsningar i praktisk sedelära*, vt 1857, S. 1058–1059.

81 SA I, S. 646.

durch das Subjekt frei bestimmt, im Guten und Bösen". Die Gesellschaftsinstitutionen erscheinen nur für den 'bösen Willen' des Menschen als eine gegebene, fremde Macht – der 'gute Wille' ist demgegenüber ein diese Institutionen frei entwickelndes, schaffendes Bewußtsein und so die eigentliche Wirklichkeit des Rechts.⁸² Es handelt sich hier also nur um das *menschliche* Subjekt: Snellman meint mit dem 'guten Willen' nicht mehr die Persönlichkeit, das durch theologische Voraussetzungen bestimmte absolute Subjekt-Objekt. Das selbstbewußte menschliche Subjekt ist jetzt das Höchste. Das gute Handeln wird nicht mehr theologisch 'von oben' garantiert: es ist jetzt ein wirkliches Problem des ethischen Entscheidens geworden.

Die ethische Betonung gegenüber Hegel ist hier schon ein altes Argument bei Snellman aber die entscheidende dialektische, sittliche Institutionen entwickelnde Rolle der Subjektivität ist neu. Früher war das subjektive Bestimmungsrecht nur ein unvollkommenes Zwischenstadium in der Entwicklung zum persönlichen Geist. Hier kann man also nicht den 'guten Willen' als eine passive, pflichtmäßige Akzeptierung der bestehenden, 'vernünftigen' Institutionen auslegen, sondern sie ist ein problematisierendes, für eine bessere Zukunft offenes kritisches Bewußtsein. Snellman spricht nicht mehr über die ewige Gegenwärtigkeit der sittlichen Weltordnung in der Geschichte und in einer übersubjektiven Persönlichkeit.⁸³ Er konzentriert sich jetzt auf die Bestimmung der realen sittlichen Tätigkeit des Menschen frei von den in den frühen 40er Jahren aktuellen religionsphilosophischen Fragestellungen (die damals aktuellen religionsphilosophische Diskussionen bestimmten ja weitgehend das Ziel der *Idee der Persönlichkeit*). Wir werden sehen, daß diese Wende allmählich schon früher geschah – die Vorlesungen als Professor sind nur ihre endgültige und umfassende theoretische Rechtfertigung. Diese Vorlesungen aber zeigen, daß der Begriff der realen Handlung des menschlichen Subjekts mit der Zeit ein zentraler Begriff der Philosophie Snellmans geworden ist.⁸⁴ So ist die Feststellung Pulkkinens, daß "the rich, overriding use of the

82 *Föreläsningar i praktisk sedelära*, S. 1059–1060.

83 Er benutzt noch da und dort den Ausdruck 'moralische (oder sittliche) Weltordnung', aber stellt auch dazu explizit fest, daß sie "in ihrer Wirklichkeit nur Geschichte, *das Werk des subjektiven Geistes* ist. Sie existiert nur in den Handlungen des Subjekts". Vorlesungen über die Psychologie, ht 1858, S. 2041.

84 Die Handlung ist z.B. ein theoretisch wesentlicher Begriff der Psychologie für das Verständnis ihrer zentralen Begriffe, s. *Sedelära*, Inledning, ht 1857, S. 1295–1296. Zum Schluß seiner Vorlesungen über die Psychologie (ht 1858) sagt er (S. 2054): "der objektive Geist hat außer der Handlung des Subjekts überhaupt kein Dasein". Diese Bestätigung ist besonders wichtig, weil diese Vorlesungen bis zum höchsten Niveau der Entwicklung des Geistes – zum 'vernünftigen Geist' – durchdringen (die Vorlesungen von 1860 gehen nicht so weit).

subject model in Hegel's thought appears like a shadow in Snellman's writings ... the all-powerfull model of subject is slowly withering away"⁸⁵ hinsichtlich der Vorlesungen als Professor nicht ganz zutreffend, wenn sie auch gut die Bestrebungen der früheren Hauptwerke Snellmans beschreibt.

Snellmans systematische Versuche, Hegel zu kritisieren, blieben mit der Zeit also im wesentlichen ohne Erfolg. Seine frühe Kritik versuchte, die Philosophie oder wenigstens die Darstellungsweise Hegels zu konkretisieren. Er gelangte aber paradoxal zu einem stärker absoluten Idealismus als Hegel, in dem besonders die Hegelsche Logik ein metaphysisches Organisationsmittel seines geistesphilosophischen Denkens wurde. Das Denken Snellmans betont in dieser Hinsicht mehr als das Hegels die platonisierenden⁸⁶ Aspekte der Logik und in Übereinstimmung damit auch die ewige Präsenz einer objektiven und sittlichen Weltordnung. Diese Gedanken existieren wohl auch bei Hegel,⁸⁷ aber bei Snellman verstärken sich diese metaphysischen Tendenzen. Die zwei ersten Tendenzen seiner Kritik (also die Logisierung und Objektivierung) leisten also nichts neues. Auch der ethische Idealismus Snellmans kehrt zurück in die frühere Philosophie, vor allem Kant und Fichte.

Die vierte Dimension aber, die Philosophie der Tat und Bildung, die in den Hauptwerken nicht als ein Kritikprogramm gegen Hegel formuliert wurde, wird ein bedeutender Schritt über die Grenzen der Hegelschen Philosophie hinaus. Erst in den Vorlesungen als Professor nennt Snellman seine stärkere Betonung der Bildung als einen expliziten Unterschied zu Hegel.⁸⁸ Früher ist er sich offenbar dieses Unterschiedes nicht bewußt. Der Begriff der Bildung wird systematisch zentral: man kann nicht mehr Individuum, Familie, Gesellschaft, Staat, Nation und Menschheit als – wenn man ein wenig zuspitzt – metaphysisch grundgelegte Formen irgendeiner übermenschlichen 'Weltordnung' denken. Die Forderung der Bildung (der Entwicklung durch die freie Subjektivität) durchdringt dieses ganze

85 Pulkkinen (1987), S. 69.

86 Man muß aber bemerken, daß Snellman diese Tendenzen nicht direkt von Platon bekommt. Vielmehr spielen die klassische rationalistische Philosophie und die theologischen Streitigkeiten des Hegelianismus hier eine zentrale Rolle. Man muß hier vielleicht auch an die zum Teil platonisierende Auslegung Tengströms über die Logik Hegels erinnern (vgl. früher).

87 Er sagt z.B., daß der Inhalt der Logik "*die Darstellung Gottes ist, wie er in seinem ewigen Wesen vor der Erschaffung der Natur und eines endlichen Geistes ist*". (*Wissenschaft der Logik*, Werke 5, S. 44). Schon Kojève hat den Hegelschen Zeitbegriff untersucht und das Problem der ewigen Gegenwärtigkeit bei ihm analysiert. Er hat auch das Verhältnis von Logik und Zeitlichkeit betont: "Hegel identifiziert als erster den Begriff und die Zeit" (Kojève, S. 121).

88 Vorlesungen über die Psychologie 1860, S. 2954–2955. Es handelt sich eigentlich nicht um Kritik sondern um stärkere Betonung.

Gebiet des objektiven Geistes. Sie fordert auch ein höheres Bewußtsein der Selbstständigkeit und Kritik, als das frühere 'gute Gewissen' über das pflichtmäßige Handeln. Dieser Bildungsgedanke wird auch für Snellmans Erziehungsphilosophie und -politik grundlegend. Daher muß man zuerst die Problematik der Traditionsvermittlung und Bildung genauer betrachten, ehe man die Pädagogik Snellmans in ihrer Eigenständigkeit verstehen kann.

3. Die Dialektik der Tradition und des vernünftigen Wissens: die erkenntnistheoretische Grundlegung der pädagogischen Problematik

Der Begriff der Tradition ist zentral im Denken Snellmans. Er meint mit der Tradition sowohl die Formen des objektiven als auch des absoluten Geistes: alles solches Kulturerbe, das für das Subjekt als ein gegebenes und äußeres, objektives erscheint. Die Tradition meint das geschichtliche Erbe, das unabhängig von den subjektiven Bewußtseinsinhalten existiert, und in derer 'Allgemeinheit' und Objektivität das subjektive Bewußtsein hineinwachsen soll, um eine geschichtlich wirkende und intersubjektive Existenz erlangen zu können. Andererseits existiert die Tradition nur durch das Moment des aktuellen subjektiven Bewußtseins, das den Inhalt der Tradition begreift. Ihre Dynamik und Weiterentwicklung wird nur dadurch möglich. Die Dialektik der Subjektivität und Objektivität der Tradition wird das zentrale Problem von Snellmans Analysen über sie. Er versucht schon früh, dieses Problem erkenntnistheoretisch zu lösen. Seine Lösung, die für die Subjektivität eine zentralere Rolle als seine Philosophie der Persönlichkeit darstellt, begründet seine späteren bildungstheoretischen und pädagogischen Stellungnahmen. Daher muß man zuerst die erkenntnistheoretische Seite der Problematik betrachten. Snellman setzt hier eigentlich die Fragestellung Laurells fort.⁸⁹

Snellman formuliert das erkenntnistheoretische Problem der Traditions-

89 Snellman kannte schon früh das Denken Laurells, weil Laurell einer seiner Philosophielehrer war und die beiden waren auch Mitglieder der Samstagsgesellschaft. Snellman arbeitete auch in der Schule Laurells (das Lyzeum von Helsinki). Es gibt aber in der Produktion Snellmans keinen direkten Nachweis, ob das Buch Laurells auf Snellmans erkenntnistheoretische Fragestellung einen Einfluß hatte. Auch Rein sagt nichts über einen solchen Einfluß, nur Salomaa (1948), S. 24 nennt die Vorlesungen Laurells.

vermittlung zum ersten Mal 1837. Er unterscheidet in einer Einleitung zu seinen Vorlesungen (ht) zwei Formen der Erkenntnis: 'das Wissen als Gedächtnis' (minnesvetande) und 'die vernünftige Einsicht' (förmuftigt insigt). Die Aufgabe der Philosophie ist, das Wissen als Gedächtnis in die vernünftige Einsicht zu entwickeln. Diese Entwicklung setzt den Begriff der Tradition voraus. Das Wissen in der Form des Gedächtnisses ist "ein zusammenhängendes Wissen als eine äußere Tradition, als eine gegebene Bildung". Die vernünftige Einsicht setzt umgekehrt ein aktives Subjekt voraus: es ist ein Wissen, in dem "der Denkende sich als freier Geist, als seine eigene freie Tätigkeit weiß".⁹⁰ Das Wissen als Gedächtnis ist passiv und daher bleibt auch die Tradition für es äußerlich, autoritativ gegeben. Es ist jedoch der notwendige Anfang des Wissens: eine gegebene Materie für die vernünftige Formierung und Weiterentwicklung des freien Subjekts. Jedoch erst das vernünftige Wissen erkennt die Wahrheit der Tradition: die schaffende Subjektivität als ein wirklicher Urheber des scheinbar nur äußeren und gegebenen traditionellen Wissens. Snellman folgt hier klar Hegel, der – seinerseits u.a. Aristoteles folgend – auch die Notwendigkeit des passiven Moments im Wissen anerkannte.⁹¹

Das 'Wissen als Gedächtnis' entspricht anthropologisch gesehen dem Entwicklungsstadium des 'Selbstgefühls' in Snellmans *Idee der Persönlichkeit*.⁹² Das Wissen als eine "bloße Tradition" blieb in den Grenzen der Kategorie des Seins: es ist als solches "bestimmungslos, so daß man darüber nur sagen kann, daß das Wissen ist, nicht was das Wissen ist".⁹³ Dieses bestimmungslose Sein des Wissens entspricht in der Entwicklung des Selbstbewußtseins dem unmittelbaren Sein des Geistes als Selbstgefühl. Das reflektierte Wissen, "ein Was des Geistes", setzt "das Seyn desselben überhaupt voraus".⁹⁴ Gleich wie das 'Wissen als Gedächtnis', das ein einfacher und undifferenzierter, aber notwendiger Anfang des Wissens überhaupt ist, ist das Selbstgefühl die unmittelbare materielle (vor allem leibliche) Basis für die bestimmenden und reflektierenden, höheren Formen des Bewußtseins. Es ist wichtig zu konstatieren, daß es eine solche

90 Tigerstedt, S. 405–406. Als erkenntnistheoretische Frage hat diese Begriffe auch Salomaa (1948), S. 199 analysiert.

91 Z.B. *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Werke 19, S. 217–218. Vrgl. auch seine Polemisierung gegen das bloße 'Philosophieren' in der Frage des Philosophieunterrichts. Diese gegen einige Kantianer gerichtete Kritik ist als solche schlecht begründbar. Schmidt, S. 109–113.

92 Bei Hegel ist das Selbstgefühl auch ein wichtiges Entwicklungsmoment in seiner Lehre über den subjektiven Geist, *Enzyklopädie*, Werke 10, § 407. Cleve entwickelt später diese Problematik viel weiter, wie wir sehen werden.

93 *Om det akademiska studium*, SA I, S. 402.

94 *Idee der Persönlichkeit*, SA I, S. 465. Vrgl. auch Wilenius (1978), S. 65–69.

ursprüngliche und notwendige Voraussetzung sowohl für das Wissen als auch für das Selbstbewußtsein gibt. Das hat für die reflektierten Formen derselben die wichtige Bedeutung, daß das Resultat der Reflexion nicht 'gleich Null' wird, sondern positiv, sich selbst konkretisierend, diese wirkliche Voraussetzung als Grund aller Negation und Negation der Negation entwickelnd.⁹⁵

Daher kehrt auch in der *Logik* Hegels die erste Unmittelbarkeit des Seins immer wieder zurück: das Sein bleibt ein zentrales Problem auch für die höchsten Formen der philosophischen Reflexion. Die Dialektik Hegels (und Snellmans) folgt hinsichtlich des subjektiven und praktischen Geistes als 'Sein' den Intentionen der Wissenschaftslehre Fichtes, die die ursprünglichen Handlungen des Bewußtseins in der philosophischen Reflexion positiv aufheben wollte.⁹⁶ Snellman ist auf den Spuren Fichtes, der schon 1794 bemerkte: "Was unabhängig von der Wissenschaft im menschlichen Geiste da ist, können wir auch die Handlungen desselben nennen. Diese sind das *Was*, das vorhanden ist; sie geschehen auf eine gewisse bestimmte Art; durch diese bestimmte Art unterscheidet sich die eine von der andern; und dieses ist das *Wie*. Im menschlichen Geiste ist also ursprünglich vor unsrem Wissen vorher Gehalt und Form, und beide sind unzertrennlich verbunden". Die Aufgabe der Wissenschaft ist, die Handlungsart des menschlichen Geistes überhaupt ins Bewußtsein zu heben.⁹⁷

Bei Snellman entspricht das Sein als Selbstgefühl dem 'Was' Fichtes, dem empirischen Bewußtsein. Das transzendente Bewußtsein reflektiert und spezifiziert diesen ursprünglichen Inhalt des Geistes: sagt also, 'Wie' es ist. Snellman spricht analog über das ursprüngliche Sein und das reflektierte 'Was' des Geistes. Fichte hat überhaupt eine große Bedeutung für den Bildungsbegriff Snellmans – das erkennt er aber direkt erst in seiner ersten Vorlesung als Professor 1856 an.⁹⁸ Auch Hegel scheint hinter seiner scharfen Fichtekritik viel von ihm zu übernehmen.

Snellman entwickelt seine Lehre sofort weiter in der Skizze für die Vorlesungen *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsende*.⁹⁹

95 Um ziemlich frei meine Auslegung des Hegelschen Negationsbegriffs zu benutzen, vgl. Väyrynen (1986), S. 175 ff.

96 *Über den Begriff* ..., S. 141.

97 Ibidem.

98 *Inledning till filosofin: das akademische Studium*, ht 1856, S. 336.

99 Ht 1837 – diese Vorlesungen wurden verboten, weil die höchste Administration der Universität solche prinzipiellen Themen für die finnische Autonomie in den damaligen russischen Verhältnissen potentiell für zu gefährlich hielt. Vgl. Rein (1904) I, S. 142–149 und Klinge (1978) I, S. 59–63 – die beiden halten das Verbot in den damaligen Verhältnissen im Prinzip für realistisch.

Jetzt analysiert er beide Formen des Wissens genauer und unterscheidet eigentlich drei Stadien. Von dem bloßen gedanklosen 'Wissen als Gedächtnis' muß man die "begreifende Auffassung" (begripande uppfattning) desselben unterscheiden. Die begreifende Auffassung bedeutet, daß "das Subjekt die Bedeutung und den Zusammenhang des gegebenen Inhalts auffaßt ... kann (es) definieren, gründlich erklären (utreda) und mit anderen Worten als mit denen des gegebenen Inhalts ausdrücken und anderen Subjekten mitteilen". Das ist aber noch nicht¹⁰⁰ ein vernünftiges Wissen: es ist noch nicht "ein *produktives Wissen*, Erfindung, Produktion eines Inhalts, der früher nicht in jemandes Bewußtsein existiert hat".¹⁰¹ Diese dreistufige Analyse entspricht besser dem Erkenntnisbegriff Hegels: er unterscheidet ja eine unmittelbare Anschauung, den Verstand und die Vernunft.¹⁰² Die 'begreifende Auffassung' Snellmans meint klar das verständige Moment der Erkenntnis und das 'produktive Wissen' das vernünftige Moment. Wie Hegel, sieht auch Snellman den Unterschied zwischen Verstand und Vernunft relativ: nur im 'Wissen als Gedächtnis' ist das Subjekt "ganz unfrei". Demgegenüber setzt schon das 'begreifende Wissen' die Aktivität des Subjekts voraus: das Subjekt hat hier den gegebenen Inhalt "nach *seinem* Begriff, *seinem* Vermögen aufgefaßt". In der 'produktiven Erkenntnis' ist das Subjekt dann frei schaffend: der begriffene Inhalt ist "ein eigenes Geschöpf des Subjekts".¹⁰³ Das bedeutet auch eine neue Formbestimmung: das Subjekt kann kritisch den kategorialen Rahmen seines eigenen Denkens modifizieren.

Diese aus dem deutschen Idealismus gut bekannte erkenntnistheoretische Behandlung des Problems ist aber unzureichend, um das Verhältnis Subjekt/Tradition zu erklären. Man muß tiefer das Wesen des 'Wissens als Gedächtnis' *als Tradition* analysieren, um das Verhältnis in seiner wirklichen Prozessualität verstehen zu können. Snellman betont zuerst noch stärker die Bedeutung des 'Wissens als Gedächtnis': "eigentlich (ist) *das Wissen als ein gegebener Inhalt ein conditio sine qua non für das Wissen a priori ... Der Mensch kann daher sein Ich als ein Denkender und Wollender nur dadurch auffassen, daß er in seinem Inneren die Tradition*, das traditionelle Wissen über die Wahrheit und das Recht, *als gedächtnismäßiges Wissen (minnesvetande) aufgenommen hat*".¹⁰⁴ Das apriorische

100 Snellman hat diesen Terminus des begreifenden Auffassens – der klar das verständige Denken schildert – schlecht formuliert: 'begreifend' weist eigentlich auf 'Begriff' Hegels hin, der schon die vernünftige Form der Erkenntnis repräsentiert.

101 *Om den akademiska frihetens...*, SA IX, S. 160.

102 Bei Hegel vrgl. z.B. *Wissenschaft der Logik*, Werke 5, S. 16–17, *Enzyklopädie*, § 79–82.

103 SA IX, S. 161.

104 *Ibid.*, S. 164–165.

Wissen hat also keine Wirklichkeit ohne das materielle Moment des Gedächtnisses. Aber auch mehr: in seiner weitesten Bedeutung, als objektiv existierende Tradition aufgefaßt, hat das 'Wissen als Gedächtnis' eine bestimmende Rolle auch für das produktive Wissen. Das wird erst dann klar, wenn man genauer fragt, was die Tradition eigentlich ist? Ist sie ein 'gegebener Inhalt', ein ruhendes Sein, eine unveränderliche Weltordnung – und kann man dann überhaupt die Freiheit des Subjekts postulieren? Oder muß man die Tradition als einen offenen, vieldimensionalen und widersprüchlichen Prozeß verstehen, der auch dem schaffenden Prozeß des Subjekts sein Recht gibt? Das ist jetzt Snellmans Problem.

Snellman erkennt in dieser Vorlesungsskizze klar an, daß ein statischer Traditionsbegriff mit der Freiheit des Subjekts unvereinbar ist und letztlich das vernünftige Moment des Wissens vernichten würde. Daher differenziert er den Traditionsbegriff sofort weiter und betont die immanente Widersprüchlichkeit seines scheinbar 'gegebenen' Inhalts. Er sagt: "Das Subjekt als ein denkendes und wollendes ist ... ein bestimmter Gedanke, eine bestimmte Handlung. Das ist: wenn der Mensch über das traditionell Wahre und das bestehende Recht entscheidet (afgör), geschieht dies in bestimmten Begriffen, die schon dieser Tradition angehören. Wir könnten das so ausdrücken: daß der Mensch durch eine andere Tradition eine andere mißt, durch eine andere Wahrheit eine andere beurteilt ...".¹⁰⁵ Die Tradition ist in ihrer Wahrheit also gar nicht homogen 'gegeben': sie ist kein 'fertiges' System von vernünftigen Inhalten sondern vielmehr ein unendliches Aggregat,¹⁰⁶ aus dessen 'schlechter Unendlichkeit' (um den Hegelschen Ausdruck zu gebrauchen) das Subjekt ein vernünftiges Ganzes produzieren muß. Erst das Subjekt bestimmt, was aus den verschiedenen Inhalten des 'Wissens als Gedächtnis' in eine vernünftige Allgemeinheit emporgehoben werden soll. So bereichert die Aktivität der Subjekte existierende Traditionen und – bestenfalls – erweitert ihre Möglichkeit, in Zukunft noch höhere Stufen einer 'vernünftigen Allgemeinheit' zu erreichen.

Die Wahrheit der Tradition ist also ein reflexiver und kritischer Prozeß, in dem das Subjekt die relativen Wahrheiten der Tradition geschichtlich konkretisiert und weiterentwickelt. Snellman verweigert hier radikal die Möglichkeit einer 'absoluten Wahrheit' der Tradition: "Weiter kann, weil die eine Erkenntnis (det ena vetandet) in der anderen ihre Erklärung hat ...

105 Ibid., S. 165.

106 Snellman spricht selbst in diesem Sinne von einer "unendlichen Serie" von Wissen und Rechtsbestimmungen (ibidem.). Herder, dessen Traditionsbegriff wahrscheinlich auf Snellman einen Einfluß hatte, spricht schöner über ein Labyrinth (Herder, S. 229, 396).

und die Serie von ihnen unendlich ist, in der Tat keine von diesen Erkenntnissen als vollkommen aufgeklärt und erleuchtet angesehen werden. Dadurch ist alle absolute Wahrheit aufgehoben. Weil so die Tradition, für sich aufgefaßt, niemals als total existierende, vollendete und an sich wahre gedacht werden kann, bleibt nur die Möglichkeit, sie als einen Prozeß, einen Fortgang vom Wissen (vetande) zum Wissen, von einem Rechtszustand zu einem anderen aufzufassen. Dadurch wird jeder ihrer Entwicklungsgrade derselbe Prozeß, dasselbe totale Recht wie jeder andere".¹⁰⁷ Hier erreicht auch der Präzientismus Snellmans seine tiefere Bedeutung: er stützt letztlich das Bestimmungsrecht des Subjekts über die geschichtliche Wahrheit. Daher kann man ihn nicht auf seinem theoretisch tiefsten Niveau als eine metaphysisch grundgelegte Legitimation der existierenden Formen der Sittlichkeit auslegen. Das ist der bildungstheoretische Sinn der Betonung der Gegenwärtigkeit. Snellman konkretisiert diesen Gedanken später auch pädagogisch.

Der Traditionsbegriff wird hier also realistisch und dialektisch entwickelt. Die Komplexität der Traditionsvermittlung wird klar: das Wissen ist zuerst ein System, in dem die verschiedenen Positionen einander auslegen. Die Serie dieser Auslegungen ist unendlich. Die Wahrheit der traditionellen Positionen ist so relativ, und diese relativen Wahrheiten werden durch die Produktivität der gegenwärtigen Subjekte von neuem ausgelegt – es gibt also keinen Grund, eine absolute, 'vollständig erklärte' Wahrheit zu postulieren (Snellman meint natürlich nicht triviale Wahrheiten wie $1+1=2$ – sondern fragt nach der geschichtlichen Wahrheit komplexer Erscheinungen: Rechtsbegriffe, wissenschaftliche Traditionen, religiöse Lehren usw.). Es ist dann unhaltbar von einer 'Wahrheit der Tradition' überhaupt zu sprechen, die von der Subjektivität unabhängig wäre – wie es Snellman in derselben Vorlesungsskizze jedoch auch tut. Die hier hervorgehobene prozessuelle und widersprüchliche Bedeutung der Tradition ist also der vernünftige Kern von Snellmans Traditionsbegriff.¹⁰⁸ Dieser Gedanke ist

107 Ibid., S. 165–166. In der Bewußtseinsphilosophie entspricht diese Analyse der Tradition des Übergangs von der Stufe des 'abstrakten Selbstbewußtseins', die Snellman gerade wegen ihrer 'schlechten Unendlichkeit' negativ beurteilt, zum objektiven Prozeß. Vrgl. z.B. die Skizze *N.B. Sjelfmedvetandet* (HYK). Dadurch wird aber Snellmans Begriff der absoluten Idee und Persönlichkeit problematisch.

108 Vrgl. auch SA I, S. 148–150, in dem Snellman den Traditionsbegriff mit dem Geschlechtsbegriff (Släktet) vergleicht. Eigentlich schafft der Geschlechtsbegriff die naturphilosophischen Voraussetzungen für die Dialektik der Tradition. Snellman sagt: "Das Geschlecht *ist*, dadurch daß es *jedes* Individuum ist, und das Individuum (ist) dadurch, daß es in sich das totale Geschlecht ist. Das Individuum verschwindet und das Geschlecht besteht; aber es besteht seinerseits nur im Individuum. Diese Immanenz des Geschlechts im Individuum bildet seine Subjektivität. Das Individuum ist dadurch die *freie* Allgemeinheit, die das Geschlecht bildet ...". (S. 150).

auch keine Besonderheit des jungen Snellmans, sondern er kehrt zu ihm später noch systematisch zurück und entwickelt ihn weiter.

Das Wissen ist in seiner Wahrheit die Einheit des produktiven Wissens und des 'Wissens als Gedächtnis'. Es ist also sowohl subjektiv als auch objektiv – beide sind notwendige Momente. Snellman faßt seine Auffassung folgendermaßen zusammen: "*Das Wissen in seiner Wahrheit* enthält diese beiden Momente: *es ist ein freies Produkt des Subjekts* (das Selbstbewußtsein) *aber auch ein gegebenes Wissen als Gedächtnis* (die Tradition). Das Wissen ist dieser Prozeß selbst ...".¹⁰⁹ Die Wahrheit der Tradition existiert so durch die vernünftige Produktivität der Subjekte und die Produktivität der Subjekte wird wahrhaft im kritischen Kontakt zur objektiven Tradition. Demgemäß definiert Snellman in einem anderen Zusammenhang Wissen und Recht: "*Das Wissen ist daher die Einsicht des Subjekts in das Vernünftige der Tradition*. Dasselbe Verhältnis existiert zwischen dem Recht als einem bestehenden, gegebenen Gesetz, und der subjektiven Freiheit".¹¹⁰ Das meint in der tiefsten Ebene nicht, daß die Vernünftigkeit auf irgendeine Weise unabhängig von der produktiven Kapazität der Subjekte existiere – wie man auch diese Stelle bei Snellman formal 'richtig' auslegen könnte. Wenn man sich aber an die Prozessualität und Vielschichtigkeit der Tradition erinnert, muß man auch die positiv 'gegebenen Gesetze' als nur relativ stabile Stadien des moralischen und sittlichen Entwicklungsprozesses verstehen.

Diese Analysen über das Wesen der Tradition übertreffen in ihrer Konkretheit die Hegelsche Auffassung über die geschichtliche Kontinuität.¹¹¹ Hegel betont nicht so explizit die Widersprüchlichkeit des geschichtlichen Erbes, sondern sieht als eine Voraussetzung der philosophischen Betrachtung der Geschichte die Überzeugung, "daß die Vernunft die Welt beherrsche, daß es also auch in der Weltgeschichte vernünftig zugegangen sei".¹¹² Das heißt noch genauer, daß "eine *Vorsehung* die Welt regiere", daß also die Geschichte einen Plan hat.¹¹³ Der kritische Kommentar Snellmans, daß Hegel "das Handeln des Menschen, insofern er dies Geschäft des Weltgeistes vollzieht, nur für eine leere Form der Tätigkeit ... erklärt"

109 *Om den akademiska frihetens ...*, SA IX, S. 167.

110 *Om det akademiska studium*, SA I, S. 404.

111 Vrgl. besonders Hegels Analysen über die Entwicklung und ihrer 'Konkretheit', *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Werke 18, S. 39–47. Hegel gebraucht den Terminus Tradition nur gelegentlich und hauptsächlich in der Bedeutung eines äußeren geschichtlichen Erbes, s. z.B. *Phänomenologie*, S. 560.

112 *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Werke 12, S. 20.

113 *Ibid.*, S. 25.

und zu sehr das Moment der Substantialität betont,¹¹⁴ trifft besonders auf die Philosophie der Geschichte Hegels zu. Und das sogar buchstäblich: Hegel betont da die Substantialität¹¹⁵ und sagt, daß die subjektive Seite, "diese unermeßliche Masse von Wollen, Interessen und Tätigkeiten", letztlich nur die "Werkzeuge und Mittel des Weltgeistes (sind), seinen Zweck zu vollbringen ... Gegen dieses an und für sich Allgemeine und Substantielle ist alles andere untergeordnet, ihm dienend und Mittel für dasselbe".¹¹⁶ Das ist die "*List der Vernunft*".¹¹⁷ Hegel behandelt jedoch auch das Problem des Neuen in der Weltgeschichte und betont dabei die Widersprüchlichkeit der Entwicklung der 'Volksgeister'.¹¹⁸ Die Rolle der menschlichen Subjektivität hebt er aber in diesen Vorlesungen stark durch die *List der Vernunft* auf und entwickelt nicht wie Snellman die Dialektik der kritischen Aneignung und Weiterbringung der Tradition durch die Produktivität der Individuen.

Die Betrachtungen Snellmans sind eigentlich besser mit dem Traditionsbegriff Herders vergleichbar. Schon der Terminus 'Tradition' ist bei ihm systematisch zentral und Snellman stützt sich offenbar stärker darauf als auf Hegel, der diesen Terminus nur gelegentlich benutzt.¹¹⁹ Bei Herder ist die Tradition ein allmählicher Bildungs- und Humanisierungsprozeß der Menschheit – eine "Erziehung des Menschengeschlechts".¹²⁰ In diesem Prozeß formt die Tradition ('genetisch') die Individuen und wird andererseits durch die individuellen Kräfte ('organisch') verwandelt und bestimmt.¹²¹ Herder betont auch die Pluralität der Tradition: "Das Gemälde der Nationen hat hier unendliche Schattierungen, die mit den Räumen und Zeiten wechseln; es kommt also auch bei ihm, wie bei jedem Gemälde, auf den Standpunkt an, in dem man die Gestalten wahrnimmt".¹²² Die Tradition ist so "ein loser Faden".¹²³ Herder betont auch oft die prinzipielle Unvollkommenheit "aller menschlichen Wirkung".¹²⁴

Wie bringt der Mensch nach Herder die Tradition weiter? Hier hat die

114 *Idee der Persönlichkeit*, SA I, S. 582.

115 Werke 12, S. 21.

116 *Ibid.*, S. 40.

117 *Ibid.*, S. 49.

118 *Ibid.*, S. 100–101.

119 Snellman hatte schon früh Bekanntschaft mit der Philosophie Herders gemacht, Rein (1904) I, S. 44.

120 Herder, S. 226. Dieser Ausdruck ist der Name eines früher (1777) erschienenen Buchs von Lessing.

121 *Ibid.*, S. 227.

122 *Ibidem.*

123 *Ibid.*, S. 395.

124 *Ibid.*, S. 229.

Subjektivität eine notwendige und positive Rolle. Die Idee der Humanität ist der positive Zweck "der Menschennatur", und die Arbeit für ihre Verwirklichung bringt die Tradition weiter. Dieses "Hauptgesetz der Natur" betont die ethische Aktivität des Menschen. Ihre Parole lautet: "der Mensch sei Mensch! Er bilde sich seinen Zustand nach dem, was er für das Beste erkennt". Daher darf der Mensch auch nicht die Tradition als solche akzeptieren, "auf dem halben Wege einer ererbten Tradition stehen (bleiben)", sondern seine vernünftige Freiheit aktiv gebrauchen. Der Mensch hat "eine selbstwirksame Natur und einen Kreis freier Tätigkeit ... den Menschen machte Gott zu einem Gott auf Erden, er legte das Principium eigner Wirksamkeit in ihn". Das bedeutet eine allmähliche Verbesserung des Gebrauchs der Vernunft.¹²⁵

Herder, der den dynamischen Begriff der Tradition so begründet, betont auch die unabgeschlossene Prozessualität der Tradition. Sein Begriff der Tradition hat wohl 'den objektiven Geist' Hegels vorweggenommen,¹²⁶ aber er betont mehr die *gegenwärtige* Prozessualität (und Unvollkommenheit) der Tradition und entfaltet so vollständig ihre Zeitlichkeit. Dieser realistische Zug bezeichnet auch den Traditionsbegriff Snellmans, wenn er ihren Vermittlungsprozeß genauer überlegt. Später lehnt sich Snellman auch an Montesquieu an, der ein wichtiger Vorgänger Herders war.¹²⁷

Diese Auslegung des Traditionsbegriffs bei Snellman wird aber erst durch seine Philosophie der Bildung vollständiger bestätigt. Die Bildung repräsentiert eigentlich das dynamische Wesen der Tradition: in ihr wird sowohl die Entwicklung des einzelnen Individuums als auch der Gattung (und der Tradition) weitgehend unabhängig von den metaphysischen und theologischen Voraussetzungen der *Idee der Persönlichkeit* analysiert. Für die Entwicklung von Snellmans Traditionsbegriff wird dadurch besonders wichtig, daß die Gegenwart hier keine besondere metaphysische Rolle spielt. Durch den Bildungsbegriff wird so das Moment der Zukunft für die geschichtliche Kontinuität bei Snellman eröffnet und auch die Möglichkeit der Kritik der Gegenwart theoretisch begründet. Dieser Aspekt, der direkt

125 Ibid., S. 397–398.

126 Z.B. Ballauf – Schaller II, S. 422.

127 Vgl. Gulyga, S. 53–54. Herder betonte nach Gulyga die Bedeutung der inneren, 'organischen' Kräfte in der gesellschaftlichen Entwicklung mehr als Montesquieu, der mehr die äußeren Ursachen (Klima und Tradition) hervorhob. Gegen diese Auslegung Gulygas muß man jedoch bemerken, daß auch Montesquieu nicht bei der natürlichen Determination verblieb, sondern auch die moralische und vernünftige Aktivität des Menschen als eine korrigierende Kraft gegen die einseitige Wirkung der natürlichen Ursachen und bestehenden Sitten betonte. Montesquieu, Book XIV, Chap. 5, Book XIX, Chap. 4–5. passim.

gegen Snellmans angenommene "deification of the present and existing forms of the substantial spirit"¹²⁸ in seinen Hauptwerken spricht, bildet den systematischen Grund für seine Philosophie der Schule. Die Philosophie der Bildung ist bei Snellman eigentlich eine konsequente Durchführung des Prinzips der Tat im Bereich der geschichtlichen Entwicklung. Durch den Bildungsbegriff kommt Snellman so der Problematik des 'wirklichen Menschen' der Junghegelianer am nächsten. Das Problem der wirklichen Bildung stellt so weitgehend die theoretische Basis für seine radikale praktische Kritik des damaligen Finnland.

4. Der Bildungsbegriff als ein dialektisches Entwicklungsprinzip und das pädagogische Ideal der 'wirklichen Bildung'

Snellman entwickelt die philosophischen Grundlagen seines Bildungsbegriffs besonders in der *Idee der Persönlichkeit*. Er analysiert da besonders die anthropologische Bedeutung der Bildung. Er versucht den Bildungsbegriff so innerhalb des systematischen Rahmens dieses Werkes zu halten und leugnet seine umfassende Bedeutung für die Sittlichkeit. Der Bildungsbegriff bestimmt in diesem Werk nicht die Struktur der Persönlichkeit, vielmehr nur die der subjektiven Vernunft. Später hebt Snellman diese Begrenzung des Bildungsbegriffs auf uns stellt eine umfassendere Forderung der 'wirklichen Bildung', die den traditionskritischen und sittlichen Aspekt hervorhebt. Dadurch kehrt er zurück zu den Themen der kritischen Traditionsvermittlung und skizziert ihre pädagogischen Konsequenzen. Ich betrachte zuerst aber die anthropologische Bedeutung der Bildung: sie ist für die ganze Problematik grundlegend.

Snellman beginnt seine Analyse konkret: er entwickelt den Bildungsbegriff im Verhältnis zur Begierde. Was ist eigentlich die Begierde? Man darf sie nicht mit dem "sinnlichen Trieb" verwechseln – dieser macht vielmehr nur "den Stoff der bestimmten Begierde aus". Die Begierde ist gewissermaßen schon durch die Bildung vermittelte animalische Triebe. Snellman schildert das Wesen der Begierde so: "Das Wissen des Geistes (ist) *Gewißheit* und seine Tätigkeit *Begierde* ... so bezeichnet hier die

128 Manninen (1980), S. 29.

Begierde nur diese *Unmittelbarkeit des sich setzenden Geistes, den Willen* als sich setzende *Gewißheit* von seiner Freiheit".¹²⁹ Die Begierde ist also ein bewußter, gewollter Trieb. Die Begierde sind nach Snellman Triebe, die "als Inhalt der geistigen Zweckthätigkeit durch die Bildung vermittelt (werden), und sind daher in dem selbstbewußten Geiste nicht als unmittelbar natürliche, sondern als *zweite Natur*, als durch den Geist selbst gesetzte Gewohnheit thätig".¹³⁰ Das spezifisch Menschliche gründet sich also auf die natürliche Basis der Triebe, die allmählich durch bewußte Zwecksetzungen zur 'zweiten', gebildeten Natur der Gewohnheiten werden. Die Problematik der Begierde weist so darauf hin, daß in der Bestimmung des Menschen sehr schwer eine genaue Grenze zwischen Natur und Kultur zu ziehen ist.

Die Bildung bezeichnet diesen Prozeß des Werdens der 'zweiten Natur', die zweckmäßige Herrschaft des Menschen über die äußere Natur und seinen eigenen Leib. Der Mensch "hebt so in diesem Prozesse seine eigene Natürlichkeit auf ... gibt sich einen bestimmten, geistigen Inhalt". Dieser Prozeß der Aufhebung ist "*der Prozeß der Bildung*". Die Bildung des Menschen ist so keine bloß natürliche Zweckmäßigkeit – "weder ein äußerlich, noch ein innerlich dem Geiste Gegebenes" – sondern "seine eigene That".¹³¹ Snellman folgt hier klar der Grundbestimmungen des Hegelschen Bildungsbegriffs: die Bildung ist nicht mehr ein natürliches Wachstum (wie noch zum Teil bei Kant oder Herder) sondern sie ist ein widersprüchlicher Prozeß der Entäußerung und Vergegenständlichung des natürlichen Menschen.¹³²

Man kan daher nicht einfach einen Anfang der Bildung bestimmen. Es ist nach Snellman nicht richtig, die Aufhebung der Natürlichkeit "als einzelnen Akt" aufzufassen, z.B. zu fragen, "wann das Kind aus seiner Natürlichkeit heraustritt". Die Aufhebung muß man vielmehr schon voraussetzen – "*die Erziehung setzt bei dem Zöglinge schon die Bildung*

129 *Idee der Persönlichkeit*, SA I, S. 584.

130 Ibidem. Als ein psychologischer Begriff ist die Bildung aber noch weit komplizierter: vgl. *Föreläsningar i Psychologi*, ht 1858, S. 1863, in denen er die gebildeten Triebe 'böjelse' (Neigung) nennt, weiter aber (*Föreläsningar i Psychologi* vt 1860, S. 3010) sagt er, daß die Bildung "die Neigungen erzieht". Er unterscheidet weiter (ibid., S. 2980) 'drift' und 'begär'. Er schreibt auch einmal "böjelse (naturbildning)" aber streicht das letzte Wort durch (ibid., S. 2967).

131 SA I, S. 588.

132 *Bes. Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 187. Im Unterschied zu Snellman spricht Hegel hier über die 'harte Arbeit' der Bildung auch "gegen die Unmittelbarkeit der Begierde". Snellman ist hier genauer als er. Der Bildungsbegriff der *Phänomenologie* (S. 359 ff.) betont noch stärker das Moment der Entfremdung.

voraus" – weil das Kind schon der sittlichen Welt gehört.¹³³ Es handelt sich wirklich um eine 'zweite Natur', um eine kulturell vermittelte Natürlichkeit von Anfang an – man kann sich keine erweisbare 'Grenze' zwischen diesen Naturen einbilden. Nach der Daseinsweise der 'ersten Natur' kann man dann – besonders in Hinsicht auf den (verhältnismäßig späten) Erziehungsprozeß – nur im Verhältnis zu dieser zweiten fragen. Ein 'natürlicher Mensch' ist eine Fiktion oder ein Ideal wie der Rousseausche 'Naturzustand': auch selbst in der Sphäre der 'zweiten Natur' gesetzt und gefragt. Diese gefragte Natur ist nicht mehr eine 'ursprüngliche'.¹³⁴

Snellman geht aber allmählich weiter als Hegel, wenn er den *Prozeß* der Bildung genauer analysiert. Dabei kehrt er zurück zum Problem der Tradition und Subjektivität. Der Prozeß der Bildung schildert die Vermittlungsweise der Tradition, besonders seinen dialektischen Charakter. Snellman betrachtet hier den Aspekt des freien Willens, in dem die Bildung die bloße Begierde aufhebt: "der Prozeß der Bildung (ist) ... ein objektiver und allgemeiner, in dem nicht nur der einzelne Mensch, sondern die Menschheit immerwährend begriffen ist. Weder in dem Einzelnen noch in der Gattung wird er jemals abgeschlossen und vollendet, sondern die Bildung ist ein stetes Werden, ein Zweck, der in jedem Zeitpunkt ebensosehr realisiert als nicht realisiert wird".¹³⁵ Snellman spricht über eine 'Zweckthätigkeit', in der der freie Wille immer neue Zwecke setzt und die ausgeführten Zwecke zum Mittel herabsetzt. Das ist die objektive Dynamik der Bildung: "Die Objektivität des Geistes als Bildung, als die in seiner unmittelbaren Zweckthätigkeit gesetzte Bestimmtheit, befindet sich so im stetigen Fluße, hebt sich selbst immer wieder auf und setzt sich zum Mittel herab".¹³⁶

Es ist aber für diesen Prozeß der Bildung in der *Idee der Persönlichkeit* bezeichnend, daß Snellman ihn strikt auf die Begierde begrenzen will. Warum: man könnte ja den Prozeß der 'Zweckthätigkeit' auf allen Gebieten der menschlichen Tätigkeit finden? Snellman erklärt: man sollte nicht den Prozeß der Bildung "in allem Thun des Geistes" sehen, weil "das hieße das Wort mißbrauchen, und hätte die Konsequenz, daß die Sittlichkeit geleugnet werden müßte. Denn so wäre auch diese immer nur eine Stufe der Bildung ... Es scheint daher in der Natur der Sache zu liegen, den

133 SA I, S. 588–589.

134 Rousseau selbst war klar bewußt über den vielmehr theoretischen und hypotetischen als historischen Charakter seiner Betrachtungen über den Naturzustand. Vrgl. *A Discourse on inequality*, S. 68, 78.

135 SA I, S. 590.

136 Ibid., S. 592.

Begriff der Bildung auf die Aufhebung der Natürlichkeit des Geistes zu beschränken".¹³⁷ So will Snellman auch hier seine metaphysische Konzeption der 'sittlichen Weltordnung' von der widersprüchlichen Entwicklung bewahren. Seine Begrenzung des Bildungsbegriffs ist jedoch sachlich unhaltbar und künstlich: der Prozeß der Zwecksetzung umfaßt natürlich auch die sittliche Tätigkeit und ihre objektiven Formen. Das wird ihm jedoch später klar und er erweitert den Bildungsbegriff wirklich "in allem Thun des Geistes". Die Metaphysik der Persönlichkeit arbeitet aber noch in der *Idee der Persönlichkeit* gegen eine allumfassende Akzeptierung des Prozeßdenkens.

Die Vorlesungen als Professor dokumentieren wieder nachher die schon in den 40er Jahren geschehene Entwicklung in der Konzeption Snellmans. Er reserviert hier keine metaphysische Sonderstellung für die 'sittliche Weltordnung'. Er bestimmt die Bedeutung der Bildung so: "Die Bildung ... macht den Menschen zum Menschen, und es ist schwer zu sagen, was bei ihm nicht ein Werk der Bildung wäre. Aber die Geschichte der Bildung fällt mit der Lehre über den objektiven Geist zusammen – mit der Lehre über die Sittlichkeit, bes. mit der Gesellschaftslehre und der Philosophie der Geschichte".¹³⁸ Hier ist die Sittlichkeit also ein Teil des Bildungsprozesses, also eine sich immer erneuende Zwecksetzung des Menschen. Jetzt ist die 'moralische Weltordnung' konsequenter als früher "*ein Werk des subjektiven Geistes*".¹³⁹

Bald nach der *Idee der Persönlichkeit* erweitert sich die Auffassung Snellmans über den Prozeß der Bildung wesentlich. Der Bildungsbegriff wird als ein zentraler Begriff für die Aneignung der Tradition entwickelt und setzt so fort und konkretisiert die erkenntnistheoretische Behandlung dieser Frage. Man könnte leicht annehmen, daß es hier um eine ganz andere Thematik ginge: daß Snellman hier nur über eine 'literäre Bildung' spräche und in der *Idee der Persönlichkeit* nur über die spezifisch anthropologische Frage der kulturellen Vermittlung der Begierde. Das entspräche ja der expliziten Verweigerung der *Idee der Persönlichkeit*, den Bildungsbegriff zu stark zu erweitern (also besonders auf das Gebiet der Sittlichkeit). Die Sache ist aber nicht so einfach: die theoretischen Wurzeln für die Möglichkeit einer solchen Erweiterung existieren schon in Snellmans Analyse der Traditionsvermittlung. Der Begriff der Bildung vereint sich jetzt mit dieser Problematik und bezeichnet als 'wirkliche

137 Ibid., S. 590–591.

138 *Sedelära*, Inledning, ht 1857, S. 1241.

139 *Föreläsningar i Psychologi*, ht 1858, S. 2038–2041, vrgl. S. 2056.

Bildung' eine erneuende Weiterbringung der Tradition sowohl sittlich als auch intellektuell. Diese Begriffe unterscheiden sich dann hauptsächlich so, daß im Bildungsbegriff die Prozessualität viel stärker hervorgehoben wird. Diese Erweiterung des Bildungsbegriffs geschieht zuerst in *Läran om staten* (1842) und dann noch stärker in Snellmans Zeitung *Saima*. Besonders in *Saima* hat der Bildungsbegriff auch eine unmittelbare Verbindung zur Entwicklung der Schulfrage.

Snellman stellt in *Läran om staten* zuerst die Frage, wie sich die Sittlichkeit einer Nation entwickelt. Diese Entwicklung basiert formal auf der Dialektik von Legalität und Moralität. Die wirkliche Entwicklung der nationalen Sittlichkeit braucht eine Handlungsweise, "die nicht nur mit der Sitte und dem Gesetz übereinstimmt (*die Legalität* der Handlung) sondern auch freiwillig ist, auf der Überzeugung basierend ist (*die Moralität* der Handlung)". Das bedeutet im Verhältnis zur sittlichen Entwicklung der Nation, daß die Notwendigkeit der Überzeugung des Individuums über die Vernünftigkeit des nationalen Wissens und der Sitte "notwendig auch neuen Fortschritt der sittlichen Entwicklung der Nation mitbringt". Der Mensch muß also selbst produktiv bestimmen, was vernünftig ist: erst durch sein eigenes Urteil erlangt er eine Überzeugung. Erst dann ist er reif, die Tradition zu erneuern.

Der Mensch ist aber nicht nur ein Mitglied der Nation, sondern auch des Menschengeschlechts. Daher wird die Dialektik des nationalen Bildungsprozesses eine zweifache: "So nimmt auch die gegebene Sitte eine neue Gestalt dadurch an, daß sie vernünftig begriffen wird. Sowohl von innen, aus der Bestrebung des Individuums zur Sittlichkeit, als auch von außen, durch die Berührung mit anderen Nationen, bekommt die Bildung einer Nation Impulse für ihren Fortschritt. Der Patriotismus ist dann nicht eine Vorliebe für eine bestehende Form der Bildung, für eine bestimmte sittliche Gewohnheit (*sedvana*), sondern für eine nationale Entwicklung und Veredelung".¹⁴⁰ Die nationale Bildung ist also kein fertiges Produkt sondern wirklich eine 'Zwecktätigkeit', ein unendlicher Prozeß der freien Zielsetzung der Bürger zugunsten der Entwicklung der allgemeinen Humanität in ihren nationalen Aspekten. Die Forderung der Vernünftigkeit hat diesen humanistischen Inhalt. Auf dieser Ebene des nationalen Lebens hat die Bildung für Snellman vor allem eine sittliche, nicht nur z.B. ökonomische Bedeutung, wie aus seiner früheren Begriffsbestimmung – als einer Entwicklung der Begierde – in der *Idee der Persönlichkeit* möglicherweise zu folgern wäre. Auch die intellektuelle Bildung hat für die

140 *Läran om staten*, SA I, S. 687.

ganze Entwicklung der Nation eine engere Bedeutung als die sittliche. Snellman betont also auch hier das ethische Moment.

Wird aber mit dieser Prozessualität "die Sittlichkeit geleugnet", wie Snellman in der *Idee der Persönlichkeit* fürchtete? Werden also alle Sitten und Gesetze in dem unendlichen Prozeß der Bildung nur relativiert? Keineswegs: man muß nur die nationale Bildung richtig in ihrem Verhältnis zur allgemein menschlichen Bildung auffassen. Snellman bestimmt auch diesen Aspekt klar schon in *Läran om staten*. Er sagt: "Man darf und muß die nationale Gesinnung durch die Erziehung und Bildung ändern. Denn sonst wäre alle Unsitte sofort, wenn sie national wäre, gerechtfertigt ... Jede Nation löst sich selbst so auf durch die Erfüllung ihrer Bestimmung, durch die Arbeit aus aller nationalen Einseitigkeit zur allgemeinen Humanität ... Ihr Wissen ist die höchste Wahrheit und ihre Sitte das höchste Recht. Aber sie sind das eigentlich nur so weit ihre Nationalität, ihre Form der Bildung, mit der allgemein menschlichen Bildung zusammenfällt, nur so weit ihre Selbstständigkeit die eigene Macht der allgemeinen Bildung ist".¹⁴¹ Unmittelbar danach untersucht Snellman die Bedeutung des religiösen Wissens für die Aufhebung der nationalen Begrenzungen, aber diese Bemerkung über die Prozessualität der nationalen Bildung ist prinzipiell. Die bloße Nationalität ist nicht die höchste Einheit der menschlichen Bildung – das ist erst die allgemeine Bildung des ganzen Menschengeschlechts. Daher ist die wirkliche Bildung der Individuen – die also die Nationalität 'von innen heraus' entwickelt – sowohl national als auch allgemein menschlich. Und in Wirklichkeit setzen diese Aspekte einander in der produktiven Tätigkeit der Individuen voraus.

Am klarsten treten diese Konsequenzen hervor in der letzten Nummer der *Saima* vom 31.12.1846 (die Zeitung wurde endgültig von der Zensur eingezogen). In dem letzten Artikel – also Abschiedsartikel – seiner Zeitung, *Bildning och allmän anda*, faßt Snellman seine Lehre über die nationale Bildung zusammen.¹⁴² Zuerst bestimmt er die Bildung allgemein: "Es gibt für die Bildung einen anderen, bezeichnenderen Namen: die Humanität, die Menschlichkeit". Diese Humanität bedeutet genauer "jene Vollkommenheit, zu der das Menschengeschlecht strebt".¹⁴³ Die Bildung bedeutet also das spezifisch Menschliche: die 'zweite Natur' als eine

¹⁴¹ Ibid., S. 697.

¹⁴² Das zentrale Ziel der *Saima* war ja die Förderung der nationalen Bildung gewesen. Daher behandelt dieser Abschiedsartikel gerade diese Frage.

¹⁴³ SA IV, S. 348–349. Hier klingen klar die grundlegenden Ideen Herders wieder an (vgl. das vorherige Kapitel). Snellman hat den Begriff der Humanität als solchen auch genauer analysiert, vgl. SA IX, S. 264–272.

objektive Menschlichkeit und ihren 'geistigen Inhalt', wie schon in der *Idee der Persönlichkeit*. Die Betonung der Humanität ist in diesem Zusammenhang nicht nur eine allgemeine, theoretische Definition: diese Anfangsthese ist polemisch gegen die enge Rede über "die gebildeten Klassen der Gesellschaft" gerichtet.¹⁴⁴ Später wird klar, daß Snellman keine standesgebundene Privilegien für die Bildung reserviert.

Die zentrale Frage wird auch hier die Prozessualität der Bildung (oder Humanität). Snellman sagt, daß die Humanität, jene Vollkommenheit, zu welcher die Menschheit strebt, "bloß ein Ideal, ein Ziel auf der endlosen Bahn" sein muß. Nur der Prozeß selbst hat eine wahrhafte Realität: "weil das geistige Leben jedes Menschen und des ganzen Menschengeschlechts nur aus dem Bestreben zur Vollkommenheit, zur Bildung und Veredelung besteht, wäre in der Erreichung dieses Ziels diese Bestrebung aufgelöst und so das ganze geistige Leben des Menschen vernichtet". Eine Vorstellung über "einen Himmel für den Menschen" ist daher gänzlich unhaltbar und widersprüchlich.¹⁴⁵ Nur der Prozeß selbst ist wirklich, hat eine konkrete Objektivität. Was bedeutet das aber praktisch für die Bildung des Individuums? Was ist also das Streben, und wie wird es bildungstheoretisch konkretisiert?

Um diese Fragen beantworten zu können, kehrt Snellman zurück zu seinem philosophischen Präzistentismus. Er bestimmt ihn aber jetzt konsequenter gemäß des Prozeßdenkens. Er betrachtet die Gegenwart jetzt als ein dynamisches Moment des Prozesses und betont auch ihren widersprüchlichen Charakter. Die Gegenwart ist nicht mehr vollkommen so, daß man über *jede* Zeit sagen muß, daß sie "an und für sich notwendig und gerechtfertigt" ist, oder noch stärker, daß "keine Zeit das Wesen des Geistes vollkommener als eine andere ausdrückt".¹⁴⁶ Diese ansichseiende Notwendigkeit *jeder* Zeit wird jetzt eigentlich nur eine Notwendigkeit *für uns*, die Möglichkeiten der allgemeinen Humanität durch unserer Tat zu konkretisieren. Die Gegenwart wird so eine ethische Kategorie der subjektiven Produktivität – sie hat nicht mehr wesentlich eine metaphysische 'substantielle' Bedeutung. Auch die Idee der ethischen Subjektivität ist jetzt nicht mehr ein aktives Moment der theologisch begründeten sittlichen Weltordnung, wie bes. in der *Idee der Persönlichkeit*.

Diese ethische und tätige Bedeutung der Gegenwart, die früher also nicht ganz klar war, wird in dem Schlußartikel der *Saima* genau analysiert.

144 SA IV, S. 348.

145 Ibid., S. 349.

146 *Läran om staten*, SA I, S. 1000.

Snellman bestimmt zuerst den allgemeinen Grund für die Betonung der Gegenwart: "Weil nämlich eine menschliche Vollkommenheit niemals existiert oder existieren kann, erkennt der Mensch nur jene Humanität als wirklich, die für jede besondere Zeit einen Punkt auf der unendlichen Bahn der Veredelung der Menschheit bildet ... es gibt für ihn keine höhere Vollkommenheit als die Humanität seiner Gegenwart, die höchste Bildung der gegenwärtigen Generation".¹⁴⁷ Die Gegenwart ist so die Wirklichkeit und reale 'Vollkommenheit' der Humanität. Die Ideale (produktiven Ziele) der Menschheit müssen in der Gegenwart realisiert werden. Dieser letzte Aspekt ist zentral, weil Snellman klar sagt, daß gerade "die höchste Bildung" der Gegenwart den relativ 'vollkommenen' Aspekt der Gegenwart bildet. *Die Gegenwärtigkeit an sich* ist also nicht 'vollkommen'.¹⁴⁸ So muß man den Begriff der Gegenwart weiter differenzieren: sie hat sowohl regressive als auch progressive Aspekte. Sie repräsentiert hier konkret die Pluralität und Gegensätzlichkeit der Tradition, von denen Snellman schon 1837 sprach.

Snellman entwickelte offenbar schon in *Läran om staten* diese dynamische Auffassung über die 'Vollkommenheit'. Er sagte, daß "die Bestrebung zur Vollkommenheit diese unerschwindbare Begierde ist, die zustande bringt, daß die Geschichte nie still steht, und diese Begierde, das Leben des Geistes, macht ihre höchste Vollkommenheit aus. Sie existiert im Gegenwärtigen, und das Gegenwärtige ist daher immer die vollkommenste Gestalt der Geschichte. In dieser Gestalt (des Gegenwärtigen) sind Vergangenheit und Zukunft zusammengefügt".¹⁴⁹ Der bildungstheoretisch bemerkenswerte Aspekt der Gegenwart ist also seine Vielschichtigkeit: die Bestrebung zur Vollkommenheit setzt sie voraus. Snellman bemerkt auch in *Läran om staten*, daß die traditionellen Sitten eine nur negative Macht sein können: der Mensch kann z.B. ein Mitglied einer solchen Nation sein, "deren Unsitte die einzige gute Sitte ist, die er kennt". Überhaupt, wenn die Tradition nur eine "geschlossene Welt der Handlung" bleibt, kein höheres Bewußtsein der Vernunft und Freiheit im Verhältnis zur "Welt des Wissens" entwickelt, dann ist sie nicht 'vollkommen' in diesem Sinne.¹⁵⁰ Sowohl die einander widersprechenden Traditionen und die offenen zukünftigen Möglichkeiten, Ziele und Ideale verschiedener

147 SA IV, S. 349.

148 Das kann man auch später klar sehen, wenn Snellman die Lehre der 'wirklichen Bildung' entwickelt: nur die produktiven und schaffenden Aspekte der Gegenwart verdienen diesen Namen. Dabei wird also das Verhältnis Gegenwart/Zukunft wichtig.

149 SA I, S. 1001.

150 Ibid., S. 1001-1002.

Subjekte sind in der Gegenwart vorhanden. Die Frage der 'höchsten Bildung' der Gegenwart ist also keine einfache – man muß alle diese Aspekte miteinbeziehen und von ihnen aus nach der in die Zukunft weisenden Vernünftigkeit der gegenwärtigen Bildung fragen.

Snellman ist sich klar der Komplexität der Frage bewußt. Das kommt zum Ausdruck, wenn er das Problem des Zeitgeistes für die Bildung des Individuums stellt. Er sagt: "Die erste Forderung für die Bildung des Individuums ist daher die, daß es seine Zeit und ihren Geist kennt ... Aber wo muß man diesen Geist suchen? ... Viele Irrgeister durchdringen jede Zeit. Aber durch seine Vernunft und Freiheit kann der Mensch den Zeitgeist von diesen unterscheiden. Und das ist für das Individuum eine lebenslange Arbeit, und andererseits steht der Zeitgeist nie still: daher ist eigentlich schon eine tüchtige Bestrebung zum Auffassen dieses Geistes ein Kennzeichen der Bildung und der wahrhaften Humanität".¹⁵¹ So wie die Vernünftigkeit der Tradition ist auch die 'Vollkommenheit' der Gegenwart eine offene Aufgabe für das produktive Wissen des Subjekts. Die wirkliche Humanität und Bildung ist so letztlich eine unabschließbare, problematisierende und vielseitige Auffassung über das widersprüchliche Werden des gegenwärtigen Zeitalters. Es gibt kein ruhendes Sein des Zeitgeistes: neue geschichtliche Verhältnisse werden produziert und diese bilden den Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung.¹⁵² Die Aktualisierung der potentiellen Vernünftigkeit der Tradition in der schaffenden Produktivität der gegenwärtigen Praxis ist die höchste Bildung und Humanität. Ein solcher Mensch also, der "in den großen Fragen der Menschlichkeit die Forderung der Zeit versteht, die Einsicht und den Willen zur Beförderung dieser allgemeinen Interessen hat", ist ein wirklich gebildeter Mensch.¹⁵³

Die Gegenwärtigkeit hat als eine Forderung für die Bildung und Humanität eine wesentlich andere Bedeutung als die des substantiell bestimmten 'Präzentsismus'. Snellman verneint in diesen bildungstheoretischen Äußerungen klar die Möglichkeit einer metaphysischen Rechtfertigung der bestehenden 'sittlichen Weltordnung'. Nur ein solcher Mensch, der die Forderungen der Zeit versteht und für die Voraussetzungen der Zukunft arbeitet, ist gebildet. Das bedeutet wesentlich eine Anerkennung der eigenen kritischen Einsicht. Snellman ist in seiner Forderung der Bildung auch

151 SA IV, S. 350–351.

152 Ibid., S. 351.

153 Ibid., S. 354. Vrgl. auch *Om qvinnans bildning*, SA III, S. 408, wo Snellman sagt: "Die Bildung basiert auf dem Interesse für die höheren Angelegenheiten der Menschheit und auf der Fähigkeit, diese zu fördern". Hier kommt er Laurells Grundbestimmungen nahe.

wesentlich radikaler als z.B. Rosenkranz, der die Gegenwart als einen nur negativen, störenden Faktor für die Pädagogik auffaßt. Rosenkranz sagt, daß 'die Zivilisierung' "die schmerzliche Pflicht erfüllen (muß), ihn (den Zögling) in das *Geheimnis des Weltlaufes* einzuweißen". Dieses Geheimnis ist "die aus *Selbstsucht* stammende *Täuschung*". Gegen diese bedarf der Zögling "der Vorsicht des *gerechten Mißtrauens*", um seine eigenen Zwecke – jedoch "ohne zu täuschen" – erreichen zu können.¹⁵⁴ Dieser negativen Einstellung entsprechend betont Rosenkranz die Bedeutung des Ideals für die Erziehung.¹⁵⁵

Auch Thaulow erreicht nicht diese realistische Auffassung Snellmans. Thaulow stützt sich stark auf die Idee der Vorsehung und auf die Lessing-sche Auffassung über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Gott als "die innerste Bedeutung und Kern der Weltgeschichte".¹⁵⁶ Daher bemerkt Thaulow über die Zukunft folgendes: "etwas eigentlich *Neues* kann daher von der Zukunft nicht mehr erwartet werden". Sie ist nur eine weitere Realisierung des 'protestantischen Prinzips', am Ende eine Entstehung des "*Reiche Gottes auf Erden*".¹⁵⁷ Obwohl auch Snellman an den geschichtsphilosophischen Stellen seiner Werke über die Vorsehung spricht, bleibt diese Idee ohne weitere theoretische Folgen. Er baut seine Bildungsphilosophie und Pädagogik prinzipiell ohne theologische Voraussetzungen. Die Zukunft bleibt offen: sie ist eine ernsthafte Aufgabe für die vernünftige Tätigkeit des Individuums.

Snellman entwickelt auch direkte pädagogische Folgen aus der Lehre der Prozessualität der Bildung. Eigentlich kann man seine pädagogischen Lehren – besonders die Lehre über die Volksschule – als Konkretisierungen seiner Bildungsphilosophie verstehen. Bevor ich genauer diese pädagogischen Konkretisierungen untersuche, hebe ich die Frage nach dem Wesen der 'wirklichen Bildung' hervor, die den Begriff des Bildungsprozesses pädagogisch konkretisiert.

Snellman verneint explizit, daß die Bildung eine passive Aneignung der gegebenen Tradition sein könnte. Eine wirkliche Bildung setzt die Aktivität des Subjekts voraus. Snellman sagt: "Man kann die Bildung nicht anders als ein Interesse (*håg*) und eine Fähigkeit zum Fortschritt im Weg

154 Rosenkranz (1848), § 144.

155 Ibid., § 174.

156 Thaulow (1853–1854), II, S. IX, XXXIX–XL, XLIII–XLVI, 20–24, 57–58, 80. Nach Lessing muß die Erziehung der Offenbarung und ihrer 'Ordnung' folgen, Lessing, § 1–5, 82, 91. Thaulow stützt sich auch stark auf Schelling und – vor allem – Schleiermacher.

157 Thaulow (1845), S. 30–31.

der Wahrheit und des Rechts definieren. Wenn man also sagt, daß es irgendwo einen Stillstand der Bildung gebe, bedeutet das eigentlich eine Abwesenheit aller Bildung".¹⁵⁸ Die Bildung muß also produktiv sein – sie bewegt sich in der vernünftigen Erkenntnisform des 'produktiven Wissens'. Ein passives, gedankloses Lernen – das Wissen als Gedächtnis – kann nicht wirkliche Bildung sein, weil sie die Tradition in der falschen Form des gegebenen Seins aufnimmt. Die Dynamik der Tradition begründet die Dynamik der Bildung: die Forderung der Gegenwärtigkeit weist letzten Endes darauf hin.

Diese Prozessualität bedeutete auch praktisch die Betonung der gegenwärtigen Form der Bildung als eine produktive Transformation der Vergangenheit in die Zukunft. So ist es wichtig zu fragen, was der wirkliche Zeitgeist ist, was also das Beste und Wertvollste in der Gegenwart (und so produktive Voraussetzungen der Zukunft) ist. Diese Lehre konkretisiert Snellman pädagogisch in *Läran om staten*, wenn er über die Bedeutung der humanistischen Bildung nachdenkt. Er kritisiert den abstrakten Klassizismus und betont, daß sich die humanistische Bildung tiefer mit der gegenwärtigen Wirklichkeit beschäftigen sollte. Das entspricht dem modernen Zeitgeist, der "eine Versöhnung zwischen der Vernunft und der Wirklichkeit" haben will. Diese Versöhnung kann nicht nur durch die Realstudien geschehen, sondern sie braucht vor allem zeitgemäße humanistische Studien. Der Mensch muß so nach Snellman z.B. die theologischen Ansichten seiner Zeit, die Staatseinrichtung seines eigenen Landes, die Poesie "*Shakespeares, Goethes oder Lamartines*" kennen – nicht nur die antiken Formen derselben. Die zentralen Lehren und die Literatur unserer eigenen Zeit sind so die wesentlichste Quelle für die humanistische Bildung. Die Realstudien geben nach Snellman nur eine oberflächliche Bildung, wenn man sie nicht mit einer solchen humanistischen Bildung vereint.¹⁵⁹ Mit diesen Thesen repräsentiert Snellman einen dritten Weg *über* den abstrakten Streit zwischen klassischen humanistischen Studien und Realstudien. Realstudien als solche schaffen keine gedanklichen Voraussetzungen für eine vernünftige – ethische, politische und kulturelle – Orientierung von der Gegenwart in die Zukunft. Die klassischen Studien bilden keinen Einsicht in die konkreten gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen der Gegenwart, durch die der handelnde Mensch sich in eine bessere Zukunft arbeiten muß. Der dritte Weg kompensiert diese Einseitigkeiten: er stellt ein geschichtlich und humanistisch orientierendes

158 *Finskan såsom undervisningsspråk*, SA III, S. 392.

159 SA I, S. 832–833.

Wissen für unsere produktive Handlung bereit. Nach den bildungstheoretischen Kriterien Snellmans ist dieser Weg den zwei anderen klar überlegen.¹⁶⁰

Ein zweiter wichtiger Aspekt dieser 'gegenwärtigen' Prozessualität der Bildung ist der gesellschaftliche. Snellman betonte die demokratische Bedeutung der Bildung mit seinem oft hervortretenden Beispiel eines gebildeten Bauern. Dabei kommt auch die handlungsorientierende Funktion der Bildung klar zum Ausdruck. Snellman sagt: "Ein Bauer kann nämlich gebildet sein, indem der mit Lorbeer gekrönte Gelehrte oder eine Exzellenz keine Bildung hat. Der Bauer kann innerhalb seines Wirkungskreises das zu begreifen streben, was die Zeit von ihm fordert, d.h. den Zeitgeist begreifen. Der Gelehrte demgegenüber kann aus der Gewöhnung, Eitelkeit usw. sich in eine gelehrte Untersuchung vergraben, ohne ein Wort des Zeitgeistes zu kennen".¹⁶¹ Die Existenz der Bildung hängt also davon ab, ob der Mensch die zentralen Probleme seiner Zeit gedanklich zu bewältigen versucht: alles andere ist nur eine äußere Repetition (oder: ein Wissen als Gedächtnis) der Tradition – Tradition, die vor zehn Jahren vielleicht eine wirkliche Bildung war, aber jetzt nicht mehr in der Arbeit des Gelehrten eine progressive Einheit mit der Zeit erlangt, also keine für die Gegenwart oder die Zukunft bedeutsamen historischen Verhältnisse zu schaffen versucht. So ist die geschichtliche Praxis und die Arbeit für ihren Fortschritt ein klares Kriterium der wirklichen Bildung bei Snellman.

Wie das Exempel Snellmans – ein gebildeter Bauer – klar hervorhob, hat die Bildung als eine gesellschaftliche Kraft keine standesmäßigen Grenzen.¹⁶² Sein Programm der 'wirklichen Bildung' hat einen starken Ton der Volksbildung. Die schwedischsprachige Oberklasse bekümmerte dieses aktuelle Problem nach seiner Meinung gar nicht. Snellman demgegenüber entwickelt sein nationales Programm zum Teil von diesem Problem aus.¹⁶³ Die Bildung ist für Snellman eine wichtige Voraussetzung für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft. Das ist für ihn sogar eine der wichtigsten geschichtlichen Tendenzen der modernen Zeit. Er

160 Natürlich verneint Snellman auch nicht die Bedeutung der klassischen Studien für die Allgemeinbildung – man soll sie aber nicht so sehr betonen, wie damals üblich. In seiner Beurteilung von Cleves Dissertation 1861 kritisiert Snellman ihn eines zu starken Klassizismus, SA X, S. 43.

161 SA IV, S. 351.

162 Man muß jedoch kritisch bemerken, daß Snellman hier nicht über die Kötner oder das – auch in Finnland allmählich entstehende – Proletariat spricht.

163 Vrgl. vor allem sein Brief an F. Cygnaeus 1840, KT XII, S. 133–134. Vrgl. auch Alavuotunki, S. 160–165.

schildert die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung der Gesellschaft seiner Zeit so: "Die Allgemeinheit der Bildung macht die einzige sichere Basis der modernen Gesellschaft aus ... man kann mit Recht sagen, daß die Forderung danach den bedeutendsten Ausdruck des gegenwärtigen Geistes bildet. Die besonderen Lehren der Gegenwart von einer allgemeinen Freiheit des Gewissens, gleichen politischen und bürgerlichen Rechten, Gleichheit vor dem Gesetz, der Gewerbefreiheit, freiem Handeln usw. haben alle ihre Voraussetzung in der Allgemeinheit der Bildung. Sie können also nur soweit verwirklicht werden, als die Bildung wirklich allen Mitgliedern der Gesellschaft gehört".¹⁶⁴

Die Ursache für eine so zentrale Stellung der Bildung ist in der Autonomie des Willens und Selbstbewußtseins – also wie Hegel dachte, in dem großen 'Prinzip' der Neuzeit, die mit der Reformation begann.¹⁶⁵ Auch für Snellman ist dieses Prinzip der autonomen Subjektivität eine wesentliche Voraussetzung der Vernünftigkeit der Gesetze, Sitten, Institutionen usw. Die Bildung, wenn sie allgemein wird, fördert so die vernünftige Entwicklung der Gesellschaft – also die vollständige Entwicklung seiner anderen Prinzipien. Ohne Bildung können die grundlegenden Prinzipien der modernen Gesellschaft nur äußerer Rahmen bleiben. Z.B. gebildetes allgemeines moralisches Bewußtsein ist die notwendige Voraussetzung für das wirkliche Funktionieren der Gesetze. In diesem Sinne ist die Bildung auch eine notwendige Voraussetzung der wirklichen, vielseitigen Demokratie (schon von der Gemeinde (kommun) aus, die für Snellman die kleinste Einheit der Verwaltung war¹⁶⁶).

Diese weittragenden Aspekte der Bildung sind für die pädagogischen Ansichten Snellmans von Bedeutung. Besonders seine Philosophie der Schule lehnt sich stark an den Prozeßbegriff: er hat dabei klar den letztgenannten Aspekt der Bildung, seine Bedeutung für die demokratische Entwicklung (und nationale Entwicklung überhaupt) ernstgenommen. Man

164 SA IV, S. 356. Die Vereinigten Staaten von Amerika sind nach Snellman das beste Beispiel für die Allgemeinheit der Bildung, SA III, S. 391.

165 Vgl. Hegel, *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Werke 12, S. 496–497. Auch er betont die allgemeine Bedeutung der Bildung in diesem Zusammenhang: "Bildung ist Betätigung der Form des Allgemeinen, und das ist das Denken überhaupt. Recht, Eigentum, Sittlichkeit, Regierung, Verfassung usw. müssen nun auf allgemeine Weise bestimmt werden, damit sie dem Begriffe des freien Willens gemäß und vernünftig seien".

166 Die Gemeinde war für Snellman systematisch gesehen sehr wichtig. Sie ist die höchste Sphäre des Handelns des Individuums in der bürgerlichen Gesellschaft (*Läran om staten*, SA I, S. 850). Bei Hegel hat nur die Korporation eine solche Stellung. Snellman hat so durch die Gemeinde diese Lehre über die korporative Tätigkeit auf bedeutende Weise weiterentwickelt.

muß jedoch die Auffassung Snellmans zu allen Erziehungsinstitutionen betrachten, weil diese institutionelle Bestimmung der Pädagogik schon für Hegel typisch war und eine der eigenständigsten Themen der hegelianischen Pädagogik überhaupt ist. Snellman entwickelt diese Problematik inhaltlich weiter als Hegel und neben der Schule ist besonders seine Auffassung zur Rolle der Familienerziehung eine Untersuchung wert. Die Erziehungsinstitutionen bilden auch eine systematische Entwicklung und man kann ohne die Analyse der Familienerziehung Snellmans Philosophie der Schule nicht verstehen. Nach diesen institutionellen Bestimmungen hebe ich einige prinzipielle Aspekte von Snellmans Plänen für die inhaltliche Erneuerung des Lehrplans hervor.

5. Snellmans Philosophie der Erziehungsinstitutionen

Snellman entwickelt seine pädagogische Lehren von dem Rahmen seiner Gesellschaftsphilosophie aus. Die Erziehung und der Unterricht werden durch die institutionellen Rahmenbedingungen¹⁶⁷ der Gesellschaft global bestimmt: die Familie, die bürgerliche Gesellschaft und der Staat haben eine wichtige Rolle in der Bestimmung ihrer Ziele und inneren Organisation. Man kann die Erziehungsprozesse nicht von der Gesellschaft isolieren, weil die Kinder letztlich zu den zukünftigen Mitgliedern und vor allem zu Entwicklern ihrer Institutionen erzogen werden: daher muß man auch in der Pädagogik bei der Bestimmung dieser Institutionen anfangen, um so die objektive Wirklichkeit und Notwendigkeit der Erziehung begreifen und vernünftig entwickeln zu können. Snellman folgt hier dem 'staatspädagogischen' Vorbild Hegels, der auch die Erziehungsprozesse im Rahmen der Gesellschaftsinstitutionen betrachtete¹⁶⁸ und solche pädagogischen Theorien scharf kritisierte, die von dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit

167 Es ist eigentlich nicht richtig, nur von den 'Rahmenbedingungen' zu sprechen: es handelt sich nicht nur um die Form sondern auch um den Inhalt des gesellschaftlichen Seins.

168 Besonders wichtig war bei der Bestimmung der Schule die gegensätzlichen Forderungen der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates. Vgl. meine Untersuchung (1986), S. 84–102. Auch Krautkrämer (S. 249) sieht in der *Rechtsphilosophie* und speziell in jenem Konflikt die "umfassende theoretische Basis" der öffentlichen Erziehung.

abstrahierten.¹⁶⁹ Das Erziehungsverhältnis ist also ein gesellschaftliches Verhältnis und man kann seine Formen nicht objektiv bestimmen, wenn man nicht die Existenz dieses Rahmens mitberücksichtigt. Die anderen theoretischen Alternativen sind entweder der Naturalismus oder abstrakter Subjektivismus (eine Erziehung isoliert von der Gesellschaft, z.B. die Klostererziehung). Diese Alternativen erreichen aber nach Hegel und Snellman nicht die 'vernünftige Allgemeinheit' der Erziehung, d.h. ihre objektive Wirklichkeit und realen Entwicklungsmöglichkeiten im gesellschaftlichen Prozeß. Die Erfassung dieser konkreten Erziehungswirklichkeit und ihrer bildungstheoretischen Entwicklungsmöglichkeiten ist so die zentrale Aufgabe der dialektischen Pädagogik in dem Denken Hegels und Snellmans.

Der zweite Aspekt ist – wie schon erwähnt – der dialektische und entwicklungslogische. Das bedeutet in Hinsicht auf die Erziehungsinstitutionen, daß man sie nicht als statische Formen betrachten kann, von deren innerer Gesetzmäßigkeit man die entsprechenden Formen der Erziehung 'ableiten' könnte. Der Gedanke einer mechanischen Determiniertheit ist hier falsch, weil man die zentrale Rolle der produktiven Subjektivität in solchen, durch die menschliche Handlung entstandenen Formen immer mitberücksichtigen soll. So muß man die Rolle der Erziehung in diesen Institutionen dialektisch bestimmen: als einen Prozeß zur Gestaltung der besseren Zukunft dieser Institutionen. Dann kann man erweisen, daß die Erziehungsprozesse in ihnen sehr wichtige innere Triebkräfte, relativ autonome Gebiete der subjektiven Produktivität sind. Die Erziehungsinstitutionen haben so innerhalb der Institutionen der Gesellschaft eine *zukunftsweisende* Rolle: sie schaffen in bedeutendem Masse jene realen Voraussetzungen der Zukunft, von denen Snellman in seiner Bildungstheorie sprach.

Hegel entwickelte diese zukunftsweisende, prozessuelle Rolle der Erziehungsinstitutionen noch nicht ganz folgerichtig: er blieb auf dem höchsten Niveau seiner pädagogischen Bestimmungen innerhalb des dialektischen Verhältnisses der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates. Er löste diesen Widerspruch nur auf der individuellen Ebene auf als eine Frage von

169 Vor allem der pädagogische Naturalismus ist der Gegenstand seiner Kritik. Er sagt z.B.: "Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte ... (wenn sie) dieselben (die Kinder) in der Unfertigkeit, in der sie sich fühlen, vielmehr als fertig vorzustellen ... stört und verunreinigt sie deren wahres eigenes besseres Bedürfnis und bewirkt teils die Interesselosigkeit und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt". (*Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 175). Er will natürlich nicht die Bedeutung des Spiels an sich verneinen, sondern betrachtet das Kind auch *als Prozeß* zu jener 'geistigen Welt'. Diesen letzten Aspekt hat die naturalistische Pädagogik vernachlässigt.

Eigennutz und allgemeiner Humanität. Die für den Neuhumanismus typische allgemeine Forderung der humanistischen Bildung blieb sein zentrales Argument.¹⁷⁰ Er entwickelte diesen Widerspruch also nicht als einen immanenten und notwendigen Widerspruch – oder eine Entwicklungstendenz – jener Institutionen selbst. Snellman und Cleve gehen in dieser Hinsicht weiter: Snellman bestimmt die Rolle der Familie¹⁷¹ und Schule ganz folgerichtig dem Prozeßdenken gemäß und Cleve auch die der Berufsschule.

Die Familienerziehung, der Schulunterricht und die akademischen Studien bilden aber auch ein systematisches Kontinuum, das sowohl logisch als auch psychologisch durchdacht ist. Die Erziehungsinstitutionen haben so eine dreidimensionale Entwicklungslogik: sie entsprechen erstens – relativ – der objektiven Hierarchie der Gesellschaftsinstitutionen, zweitens – auch relativ und mit Übergangsstadien – der Entwicklungslogik der Erkenntnisformen¹⁷² und der psychogenetischen Entwicklung des Individuums. Alle diese Aspekte spielen eine wichtige Rolle bei der genaueren Bestimmung der Erziehungsformen und man kann sagen, daß Snellman die gesellschaftliche Entwicklungslogik auf Kosten dieser letzten Bereiche nicht überbetont. Er versucht diese drei Dimensionen in ihrer Einheit zu denken, obwohl die Polemik gegen die anderen pädagogischen Richtungen die Bedeutung der objektiven Sittlichkeit mehr hervorhebt. Man kann jedoch z.B. leicht bemerken, daß die Grundbestimmungen der Schule sogar mehr von diesen zwei letzten Aspekten aus gedacht sind als von den Gesellschaftsinstitutionen aus. Snellman will klar die Autonomie der Schule und pädagogischer Fragestellungen beachten.

Die Philosophie der Erziehungsinstitutionen bildet neben der erkenntnistheoretischen Problematik den zweiten theoretischen Hauptgegenstand des finnischen Hegelianismus. Neben Snellman bestimmt auch Cleve diese Institutionen dynamisch. Diese Bestrebung ist vielleicht der eigentümlichste Aspekt des finnischen Hegelianismus. Die Pädagogik von Rosenkranz blieb demgegenüber eine allgemeine Bildungsphilosophie und auch Thaulow entwickelte keine dynamische, den produktiven Entwicklungsprozeß der Gesellschaft beachtende Schulphilosophie (vgl. später folgenden genaueren Vergleich). Auch heute muß man diese Erziehungs-

170 Hegel folgte dem Vorbild seines Freundes Niethammer.

171 Snellmans Auffassung über die Familienerziehung verändert sich mit der Zeit. In *Läran om staten* ist er noch ziemlich konservativ, aber später in den 50er Jahren bestimmt er den Begriff der Familienerziehung ganz seinen Prinzipien der 'wirklichen Bildung' gemäß.

172 Bei Snellman also vor allem: das Wissen als Gedächtnis und produktives Wissen.

philosophie für fruchtbar halten: sie begründet besonders die Autonomie der Pädagogik als kritischer Wissenschaft, die nicht eine bloß sozialtechnologische Rolle akzeptieren darf. Sie weist auf die Notwendigkeit hin, die Autonomie der Schule (und auch der Familie) den unmittelbaren Erfordernissen der Gesellschaft gegenüber zu garantieren.

a) Die Erziehung in der Familie und die Zivilisation der Familie

Snellman entwickelt die Grundbestimmungen der Familienerziehung zuerst in *Läran om staten*.¹⁷³ Danach behandelt er das Wesen der Familie und Familienerziehung in vielen Zeitungsartikeln und letztlich noch sehr umfassend in seinen Vorlesungen als Professor. Die Familie ist ein zentrales Thema seiner Gesellschaftsphilosophie: Snellman geht bei der Analyse der Familie viel weiter als Hegel in die Einzelheiten. Er betont – offenbar aus vorher genannten ethischen Gründen – ihre Bedeutung mehr als Hegel, obwohl er seine Grundbestimmungen dafür hauptsächlich akzeptiert.¹⁷⁴ Die Familienerziehung ist ein Lieblingsthema für ihn. Auch Snellmans Analysen über die Frauenerziehung hängen klar von seiner allgemeinen Auffassung über die Notwendigkeit der Familie ab.

Snellman betont sogar unproblematisch die Notwendigkeit der Familie: sie ist eine Selbstverständlichkeit, die man nicht bezweifeln kann. Die Notwendigkeit der Familie bestimmt sich nach ihm schon von der Natur des Menschen her. Die natürliche Grundvoraussetzung dazu ist die Liebe: erstens zwischen dem Mann und der Frau und dann zum Kind. Diese Liebe in der Familie ist in ihrer Dreidimensionalität (Mann-Frau-Kind) "ein natürlicher Trieb, den auch die Tiere haben".¹⁷⁵ Beim Menschen ist es aber schwer, das Moment der Natur und des Geistes genau zu unterscheiden. Daher definiert Snellman dieses natürliche Moment später in seinen Vorlesungen ein wenig genauer: "Die Familie hat ihre natürliche Wurzel in einem natürlichen Trieb – in der Fortpflanzung und in einem anderen, in

173 Schon vor dieser systematischen Darstellung diskutierte er z.B. das Wesen der Ehe in der berühmten Polemik mit dem schwedischen Schriftsteller Almqvist über dessen Buch *Det går an*, Rein (1904) I, S. 189 ff., Karkama (1989), S. 30–37.

174 Gerade Hegel ist nach Snellman jener politische Denker, der eigentlich die Problematik der Familie in der Geschichte der politischen Theorie ernsthaft begründet, vgl. *Föreläsningar i Sedelära*, vt 1861, S. 3509. Snellman diskutiert nicht frühere Theorien über die Familie (die in Finnland Bolin in seiner Dissertation von 1860 bis nach Luther analysierte) sondern entwickelt seine eigene Auffassungen wahrscheinlich unmittelbar von Hegel aus. Die früheren Aristoteliker, vor allem Thomas von Aquin, den Snellman gut kannte, können daneben in Einzelheiten einen Einfluß gehabt haben.

175 *Läran om staten*, SA I, S. 703.

der natürlichen Zärtlichkeit für die Nachkommen – diese natürlich und geistig – (die Zärtlichkeit, die Liebe) gegeben ... bei dem Tier keine Familie – weil dieses nicht einen Charakter des Rechts hat".¹⁷⁶ Die Liebe hat so beim Menschen sowohl natürliche als auch geistige Aspekte und ist – neben anderen Gefühlen – auch ein wesentliches, vernünftiges Moment der Erziehung. Die Liebe ist nicht nur ein natürlicher Trieb der Fortpflanzung sondern hat auch bedeutende kulturelle (ethische, rechtliche, intellektuelle, ästhetische usw.) Aspekte.

Snellman definiert die Familie folgendermaßen: sie ist "das objektive Dasein der Sittlichkeit als Liebe". Was meint diese Objektivität der Liebe? Sie meint allgemein, daß "diese Liebe nicht eine subjektive Vorstellung sondern ein wirkungsvolles Gefühl ist, das für sich eine äußere Objektivität schafft".¹⁷⁷ Bei Hegel hat diese äußere Objektivität der Familie zwei zentrale Momente: das Eigentum und die Erziehung der Kinder (die Ehe als solche ist nur der unmittelbare Begriff der Familie).¹⁷⁸ Auch Snellman nennt diese zwei Momente, obwohl er noch klarer den Vorrang der Erziehung der Kinder hervorhebt.¹⁷⁹ Er definiert sie klar als das höchste Ziel der Familie: "Die Erziehung der Kinder in der umfassendsten Bedeutung des Wortes bildet das höchste Interesse der Familie".¹⁸⁰ Die Erziehung der Kinder ist auch bei Hegel das letzte Moment der Familie: eine sittliche 'Auflösung' der Familie, weil die Kinder "zur freien Persönlichkeit erzogen" werden müssen.¹⁸¹ Die Kindererziehung ist also das prozessuelle Moment der Familie – und so bildungstheoretisch das interessanteste. Sie schließt in sich auch die moralische und intellektuelle Entwicklung der Eltern, die Snellman stark hervorhebt (vgl. später), ein. Snellman scheint überhaupt mehr als Hegel die Bedeutung der Erziehung in der Familie zu betonen. Hier folgt er vielleicht mehr den Auffassungen von Thomas von Aquin.¹⁸²

176 *Föreläsningar i Sedelära*, vt 1861, S. 3486. Snellman sieht auch in der Liebe (offenbar nur des Menschen) eine unmittelbare Rechtsbestimmung: "Die Liebe, ohne Reflexion ... mit der Sicherheit darüber, daß was die Liebe macht, das ist richtig". *Föreläsningar i praktisk sedelära*, vt 1857, S. 1065. Snellman bestimmt die Liebe also einseitig positiv.

177 SA I, S. 705.

178 *Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 160.

179 SA I, S. 711. Er sagt bezeichnend über das Verhältnis von Familieneigentum und Erziehung: "(das Wesen der Familie) muß so sich wirksam in der physischen und geistigen Pflege des Kindes zeigen. Dazu gehört die Sorge um den ökonomischen Fortbestand der Familie". Der ökonomische Aspekt muß also eigentlich ein Mittel dieses höheren Zwecks sein.

180 Ibid., S. 717. Diese zentrale Stellung der Erziehung in der Bestimmung der Familie findet man auch in Snellmans Vorlesungen als Professor, z.B. *Föreläsningar i praktisk sedelära*, vt 1857, S. 1086.

181 Werke 7, § 177.

182 Über Aquin s. Alanen u.a., S. 159–160.

Später in den Vorlesungen als Professor korrigiert Snellman seine Bestimmung der Familie so, daß das Kind nicht mehr notwendige Voraussetzung und Ziel der Familie sein muß. Die Familienliebe als ein für diese Institution grundlegendes sittliches Verhältnis kann auch ohne dieses dritte Moment existieren. Dieses Band – das von der Jugendliebe klar unterscheidbar ist – hat dann einen Charakter von 'Schicksalsverbindung'. Es besteht eine "Gemeinsamkeit des Schicksals – aktiv in gemeinsamer Handlung, den Willen von beiden verwirklichend, und passiv, im gemeinsamen Tragen der Bürde des Lebens, das ist für sich ein sittliches Moment". Snellman will damit explizit seine frühere 'strengere' Position korrigieren: "ich muß zugeben, daß das Verhältnis sittlich auch ohne das Kind ist und sein kann – und ich muß in dieser Hinsicht den früheren strengeren Ausdruck korrigieren".¹⁸³ Offenbar meint Snellman hier jedoch nur solche Eltern, die Kinder nicht bekommen können, weil er taktvoll von einer Schicksalsverbindung spricht¹⁸⁴ – aber auch in diesem Zusammenhang wiederholt er, daß die Familienliebe ihre 'volle Wirklichkeit' erst durch das Kind bekommt.

Die rechtliche und gesellschaftliche Bedeutung der Familie ist natürlich groß. Die Familie hat direkte Verhältnisse sowohl zur bürgerlichen Gesellschaft als auch zum Staat. Die Familie bildet auch das unmittelbare sittliche Leben der Nation (als Erhalter der 'nationalen Sitten'). Für Snellman sind diese Verhältnisse aber eindeutiger als für Hegel positiv und unproblematisch. Auch hier ist die Frage nach der bürgerlichen Gesellschaft für die Differenz entscheidend.

Hegel betonte die nahe Verwandtschaft von Familie und Staat als eine Sphäre der unegoistischen Solidarität: er sprach über die Familie und Korporation als "*sittliche* Wurzeln des Staats" und bemerkte, daß gerade die Familie "die Momente der subjektiven Besonderheit" seiner Mitglieder anerkennt.¹⁸⁵ Die Familie, der Staat und die Nation repräsentieren gewissermaßen den ersten Ursprung der Politik als eine organische Einheit der Personen. Die bürgerliche Gesellschaft ist demgegenüber "die Differenz, welche zwischen die Familie und den Staat tritt, wenn auch die Ausbildung derselben später als die des Staates erfolgt ... Die Schöpfung der bürgerlichen Gesellschaft gehört übrigens der modernen Welt an".¹⁸⁶ Hegel sah realistisch einen Konflikt zwischen den Grundprinzipien der

183 *Föreläsningar i sedelära*, vt 1861, s. 3512.

184 Vrgl. auch *Nio föreläsningar i Statslära* (1862–1863), SA X, S. 179, wo Snellman über die verhältnismäßig noch größere Familienliebe in einer Ehe ohne ein Kind spricht.

185 Werke 7, § 255.

186 Ibid., § 181–182.

Familie und der bürgerlichen Gesellschaft. In der bürgerlichen Gesellschaft ist "jeder sich Zweck, alles andere ist ihm nichts ... anderen sind daher Mittel zum Zweck des Besonderen".¹⁸⁷ Die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft sind so "*Privatpersonen*, welche ihr eigenes Interesse zu ihrem Zwecke haben".¹⁸⁸ Es verhält sich gerade umgekehrt in der Familie: sie hat als ihren "*positiven Zweck* ... der Einzelne als solcher ... Der Inhalt der sittlichen Handlung ... kann sich daher nur auf den *ganzen* Einzelnen oder auf ihn als allgemeinen beziehen".¹⁸⁹ Das Wohl und die vielseitige menschliche Entwicklung der Personen sind so in der Familie Selbstzwecke, die Personen sind nicht bloße Mittel zu äußeren Zwecken.¹⁹⁰

Snellman sieht keinen solchen Konflikt zwischen Familie und bürgerlicher Gesellschaft. Er behauptet – die Gedanken von Grotius entwickelnd – daß die bürgerliche Gesellschaft "gleich ursprünglich und notwendig wie die Familie" ist. Sie ist "das Dasein der Sittlichkeit als Gesetzbefolgung" und als solche eine "notwendige Form des Staats".¹⁹¹ Snellman anerkennt, daß der Mensch in ihr "zu seinen einzelnen Zielen" strebt – jedoch "ohne die Freiheit der anderen Mitglieder der Gesellschaft zu begrenzen (göra intrång) ... der Staatsbürger (medborgaren) fördert so das allgemeine Beste durch die Arbeit für sein eigenes".¹⁹² Snellman sieht hier keine prinzipiellen politischen oder ethischen Probleme – z.B. keinen Widerspruch von Reichtum und Armut oder egoistischer Benutzung von anderen Menschen als bloßem Mittel wie Hegel. Es ist klar, daß Hegel tiefer als Snellman in das Wesen der modernen kapitalistischen Gesellschaft eingedrungen ist.¹⁹³ Hegel kannte sehr gut die klassische politische Ökonomie und ihre ungelösten Probleme (vor allem die Armut).¹⁹⁴

187 Ibid., § 182.

188 Ibid., § 187.

189 *Phänomenologie des Geistes*, S. 331. Horkheimer betont, daß die moderne Familie in dieser Hinsicht in einem antagonistischen Verhältnis zur Gesellschaft steht und würdigt die Auffassung Hegels gerade daher, daß er schon früh diesen Antagonismus erkannt hat (Horkheimer, S. 219).

190 Vrgl. die Ethik Kants, gemäß der dieses Prinzip der Familie akzeptabel ist, *Kritik der praktischen Vernunft*, S. 141. Unbeachtet seiner scharfen Kritik an die Ethik Kants akzeptiert auch Hegel klar einige allgemeingültigen ethischen Prinzipien (z.B. das hier genannte Prinzip des Selbstzwecks der menschlichen Entwicklung und Freiheit). Hegel – und Snellman – ist also kein ethischer Relativist, wie oft behauptet wird.

191 *Läran om staten*, SA I, S. 734–735. Schon Teljo hat betont, daß die bürgerliche Gesellschaft bei Snellman ein integrierter Teil des Staats ist, Teljo S. 32–37.

192 Ibid., S. 732, vrgl. S. 800.

193 Teljo (S. 41) sieht falsch die bürgerliche Gesellschaft auch bei Hegel als statisch und widerspruchsflos. So ist sie nur bei Snellman.

194 So kann man nicht wie Manninen (1987 (b), S. 20) sagen, daß Hegel seine Lehre von der bürgerlichen Gesellschaft wesentlich spekulativ begründete. Hegel stützte sich schon früh auf die klassische politische Ökonomie (vrgl. Lukacs, S. 273–291, 495–523). Hegel betonte später selbst, daß Smith, Say und Ricardo auch gedanklich bedeutende Lehren entwickelt haben (Werke 7, S. 346–347).

Snellman betont also nur die andere, formale Seite in Hegels Lehre von der bürgerlichen Gesellschaft: die Rechtspflege.¹⁹⁵ Hegel selbst sah die Bedeutung dieser Lehre in Beziehung zum Ganzen der Gesellschaft hauptsächlich negativ. Er sagte: "In der bürgerlichen Gesellschaft ist die Allgemeinheit nur Notwendigkeit: im Verhältnis der Bedürfnisse ist nur das Recht als solches das Feste. Aber dies Recht, ein bloß beschränkter Kreis, bezieht sich nur auf die Beschützung dessen, was ich habe: dem Rechte als solchem ist das Wohl ein Äußerliches".¹⁹⁶ Die Rechtspflege repräsentiert so konkret ein für die bürgerliche Gesellschaft Eigentümliches "System allseitiger Abhängigkeit ... den *äußeren Staat*, – *Not und Verstandesstaat*". Die abstrakte Gesetzmäßigkeit ist so das 'allgemeine' Extrem der bürgerlichen Gesellschaft, wenn die Besonderheit (also der Eigennutz der Individuen) das andere Extrem ist: "Es ist das System der in ihre Extreme verlorenen Sittlichkeit".¹⁹⁷ Recht und Individuum stehen also nicht in einem 'inneren' Verhältnis zueinander, sondern das Recht ist ein äußerer Zwang gegenüber der abstrakten (negativen) Freiheit der Individuen.

Snellman dagegen glaubt, daß die Kraft der Gesetze positiv mit den Interessen der Bürger übereinstimmt und die bürgerliche Gesellschaft sittlich nicht widersprüchlich ist. Er sagt über die Gesetze: "Das Gesetz ... lebt und ist wirklich in allen Verhältnissen der Mitglieder der Gesellschaft zueinander ... es ist diese ungeheure Macht, alles tägliche und stündliche Handeln der Mitglieder der Gesellschaft, nicht der Buchstabe des Gesetzes, das den Gesetzesübertreter zerschlägt".¹⁹⁸ Die Bestrebung zur ethischen Universalität hindert hier klar Snellman daran, zu sehen, wie widersprüchlich die bürgerliche Gesellschaft ist. Daher gibt es bei ihm auch nicht jenen interessanten Konflikt von Familie und Staat gegen die bürgerliche Gesellschaft, der die Hegelsche Lehre so modern macht. Snellman kritisiert wohl den Kosmopolitismus und Egoismus des Bürgertums als eine *Gesellschaftsklasse*¹⁹⁹ – das hat aber bei ihm keine systematische Bedeutung für die Bestimmung der bürgerlichen Gesellschaft. Die Kritik am liberalen Bürgertum ist vielmehr eine Äußerung von Snellmans mäßigem Konservatismus.²⁰⁰ Offenbar hängt das zum Teil auch von der rückständigen Wirklichkeit des damaligen Finnland ab, zum Begreifen dessen Wirklichkeit *Läran om staten* zum Teil bestimmt war. Es gibt auch

195 Werke 7, § 209 ff.

196 Ibid., § 229.

197 Ibid., § 183–184.

198 SA I, S. 770–771.

199 Ibid., S. 804.

200 Dieser Konservatismus äußert sich u.a. schon in Snellmans früher Kritik an der liberalen Presse in Schweden. Vrgl. Alavuotunki (1986).

theoretische Gründe: Snellman stützt sich schon damals auf Montesquieu und Rousseau und betrachtet den Menschen so vielmehr als Staatsbürger als als egoistischen Kapitalisten.

In Übereinstimmung mit seiner Gesellschaftsanalyse behandelt Snellman das Verhältnis der Familie zu den anderen Gesellschaftsinstitutionen nur positiv. Seine Analyse ist aber empirisch vielseitiger als die Hegels und erweist überzeugend, wie wichtig die Familie in der gesellschaftlichen Wirklichkeit überhaupt ist. Obwohl man die spezifische Form der 'bürgerlichen Familie' (auf die sich auch Snellman stützt) heute als zu eng kritisieren muß, ist die prinzipielle Frage nach dem Verhältnis von Familie und Gesellschaft immer aktuell. In dieser Hinsicht haben auch die Analysen Snellmans eine umfassendere Bedeutung. Besonders das Problem der Entwicklungsmöglichkeiten der Familie als Institution ist interessant: man muß die Frage nicht abstrakt nur durch den Gegensatz: traditionelle Familie – ihre gänzliche Auflösung stellen, wie einige Feministen gedacht haben.²⁰¹ Auch bei Snellmans Analyse der Familie sind viele solche Aspekte vorhanden, die ungeachtet der jeweiligen geschichtlichen *Form* der familiären Verhältnisse interessant sind.

Snellman analysiert die positiven Verhältnisse der Familie zu den anderen Gesellschaftsinstitutionen am vielseitigsten in seinen Vorlesungen über die Lehre der Sittlichkeit (*Föreläsningar i sedelära*) vt 1861. Zuerst bemerkt er, daß die Familie für den Menschen der erste Kontakt mit der ganzen Gesellschaft ist. Snellman sagt: "Der Mensch wird zum Staat, zu diesem nationalen Wissen und Sitte als Recht geboren. Er ist in der Familie an ihnen unmittelbar teilhaftig".²⁰² Die Familie ist ursprünglich ein Repräsentant des nationalen Lebens, seines unmittelbar gegebenen Wissens und seiner Sitten.²⁰³ Snellman glaubt auch, daß die Familie in diesem Sinne "zu allen Zeiten bei allen Nationen" existiert.²⁰⁴ Er bestimmt seinen Begriff der Familie jedoch nicht von einer allgemeinen anthropologischen Basis aus: daher fordert er für seinen eigenen Familienbegriff keine anthropologische Universalität. Er geht bewußt nur von unserer eigenen Kulturform aus.²⁰⁵ Die Behauptung der sittlichen und nationalen Notwendigkeit der Familie betrifft also nur die Nationen der abendländischen Welt.

201 Alanen, S. 48–49 kritisiert mit Recht eine solche Gegenüberstellung.

202 *Föreläsningar i sedelära*, S. 3486.

203 Ibid., S. 3489.

204 Ibid., S. 3492.

205 Ibid., S. 3491.

Snellman identifiziert das staatliche Moment der Familie weitgehend mit diesem nationalen Moment. Diese Identifizierung hat besondere Folgen für seine Auffassung über das Verhältnis der Familie zur anderen Gesellschaftsinstitutionen. Der Staat hat so nur durch die bürgerliche Gesellschaft ein positives Verhältnis zur Familie – sonst konnte der Staat nur negativ die Autonomie der Familie anerkennen. Die positive Anerkennung der Familie geschieht "durch die Institutionen der Gesellschaft, in der bürgerlichen Gesellschaft".²⁰⁶ Ein wichtiger Grund für dieses wesentlich durch die bürgerliche Gesellschaft vermittelte Verhältnis zwischen der Familie und dem Staat ist, daß der Staat bei Snellman keine die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft korrigierende sittliche Rolle hat wie bei Hegel.

Snellman betrachtet die Sache mehr empirisch und konstatiert in den Staatsverfassungen keine solche sittliche Allgemeinheit, wie in Familie und bürgerlicher Gesellschaft. Er faßt die sittliche Bedeutung dieser drei Institutionen folgendermaßen zusammen: "Die Familie ist eine Institution, die sich in Hinsicht auf ihre äußere Gestalt kaum verändern kann ... Auch das bürgerliche Gesetz ist in seinen Grundzügen in allen Staaten dasselbe ... Daher kann man sowohl für die Einrichtung der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft gewisse allgemeine Grundsätze aufstellen, die als unerschütterliche Wahrheiten das Bewußtsein der Nationen durchdringen. Über den Staat und die Staatsverfassung gilt dies demgegenüber nur in einem höchst beschränkten Sinne ... über die Staatsverfassung selbst gibt es bei den Nationen kein allgemeines und übereinstimmendes Bewußtsein".²⁰⁷ Daher begründet die Nationalität das bestehende sittliche Moment im Staat: "der Geist der Nation ist die Norm für das Rechte im Staat".²⁰⁸ Snellman betont so die Autonomie der Familie dem Staat gegenüber gerade deshalb, damit die Umwälzung der Staatsverfassung (z.B. durch die Revolution) nicht direkt auf die bestehende sittliche Basis der Gesellschaft einwirken könne.²⁰⁹

In dieser stark nationalistischen Auffassung über den Staat stützt sich Snellman klar mehr auf die französische Aufklärungsphilosophie als auf Hegel. Wie Montesquieu und Rousseau, betont er das positive Verhältnis des Staates zu nationalen Traditionen und Sitten.²¹⁰ Die Entwicklung der

206 Ibid., S. 3496–3497.

207 SA I, S. 876.

208 Ibid., S. 884.

209 Vgl. *ibid.*, S. 966–967.

210 Vgl. sein Urteil über Rousseau, *ibid.*, S. 979. Auch Macchiavelli ist eine wichtige Quelle, *ibid.*, S. 994 und die Notizen über ihn in *Lätt lecture i Tübingen* (1841) HYK.

Gesetze besteht so auf einer engen Beziehung der gesetzstiftenden Macht zu den nationalen Sitten.²¹¹ Snellmans Auffassung über den Staat gibt ihm nicht eine die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft versöhnende Funktion, wie bei Hegel. Der Staat – über die bloße Staatsverfassung hinaus, in seiner 'Allgemeinheit', als ein Kulturstaat – ist vielmehr ein vernünftiges und zukunftsweisendes Bewußtsein der nationalen Traditionen.

Wie ist dann das Verhältnis der Familie zur bürgerlichen Gesellschaft, die also nach Snellman ein positives Verhältnis zur Familie haben sollte? Er entwickelt diese Frage erst in den Vorlesungen als Professor umfassend. Beide Institutionen sind für ihn autonom: man kann nicht das Wesen der bürgerlichen Gesellschaft aus den Verhältnissen der Familien zueinander ableiten.²¹² Familie und bürgerliche Gesellschaft stehen vielmehr in Wechselwirkung: "Jede einzelne Familie hat die bürgerliche Gesellschaft vor sich und neben sich. Aber ihre Ordnung und Sitte geht von dem Familienleben überhaupt aus".²¹³ Die bürgerliche Gesellschaft stellt für die Familien vor allem reiche materielle und geistige Möglichkeiten zur Verfügung: die Familien werden durch die Gesellschaftsordnung "des Nationalvermögens, des menschlichen Wissens, des Unterrichts der Kinder, weiter der Wissenschaft, der Nationalliteratur, der Kunst, des religiösen Wissens und der Kulte teilhaftig".²¹⁴ Die Familie gibt ihrerseits durch die Liebe eine 'sittliche Berechtigung' und eine persönliche Form für diese äußeren Möglichkeiten der Tradition. Nicht nur die Liebe zwischen Familienmitgliedern ist wichtig, sondern auch die gemeinsame Bildung: "der Unterhalt, Wohlstand, die Freude des Lebens – die Wißbegierde – die anerkannte freie Wirksamkeit – werden in der Form, die die Familieliebe ihnen gibt, berechtigt". Diese 'konkreten Bestrebungen' der Familie entstehen in ihrem Verhältnis zur bürgerlichen Gesellschaft.²¹⁵ Die innere Bildung der Familie wird bei Snellman in der wichtigen Lehre von der 'Zivilisation der Familie' noch weiter entwickelt. Das ist der eigenständigste und interessanteste Aspekt von Snellmans Lehre von der Familie überhaupt.

Es gibt auch zwei Aspekte des Familienlebens, bei denen die allgemeinen Gesetze der bürgerlichen Gesellschaft das Handeln in der Familie direkt bestimmen. Diese sind das Familieneigentum und die Erziehung der

211 Ibid., S. 942–943.

212 *Föreläsningar i sedelära*, vt 1861, S. 3497.

213 Ibid., S. 3499.

214 Ibid., S. 3498.

215 Ibid., S. 3502–3503.

Kinder. Diese Aspekte des Familienlebens haben zum Teil den Charakter einer Übereinkunft. Nach Snellman hat die Ehe nicht den Charakter einer Übereinkunft, aber die Bestimmungen über das Eigentumsrecht in der Familie haben einen solchen Charakter. "Dazu kommt", wie er hinzufügt, daß die Familie "eine Pflicht zur Erziehung der Kinder vor der Gesellschaft hat".²¹⁶ Das Familieneigentum ist ein Teil des Nationalvermögens und sein Erwerb geschieht in der bürgerlichen Gesellschaft.²¹⁷ Daher muß man gesetzlich bestimmen, wie z.B. die Vererbung des Eigentums geregelt werden soll. Nach Snellman sind die Erbgesetze gesellschaftlich sehr wichtig: ihre Umgestaltungen können sogar "die ganze Form des politischen Lebens" verändern.²¹⁸ Snellman akzeptiert jedoch nicht die 'grobe' Auffassung Kants, in der die Ehe nur als ein Übereinkunft bestimmt wurde.²¹⁹ Die zentrale Stellung der Liebe verhindert klar eine Akzeptierung einer solchen Auffassung. Der zweite Aspekt bedeutet vor allem das Recht der Gesellschaft, einen Schulzwang einzuführen. Snellman akzeptiert jedoch nicht diesen Zwang²²⁰ – gegen die Auffassung Hegels.²²¹

Das wichtigste Moment im Verhältnis von Familie und Gesellschaft ist das dritte Moment der Familie überhaupt: die Zivilisation der Familie. Dieses Moment nannte Snellman in den 40er Jahren die 'nationalen Sitten' aber entwickelt es jetzt in den Vorlesungen als Professor wesentlich weiter. In der Zivilisation der Familie wird die Familiensitte in einer kritischen Wechselwirkung mit den bestehenden Sitten der Gesellschaft bewußt weiterentwickelt.²²² Die Zivilisation ist hier eine eindeutig positive Sache: es gibt bei Snellman keinen Gegensatz von Zivilisation und Kultur so, daß nur letztere ein tieferes nationales Bewußtsein bedeute, die Zivilisation dagegen etwas äußerlich internationales und oberflächliches. Besonders in Deutschland hat diese Gegenüberstellung eine große Bedeutung gehabt, in England und Frankreich hat dagegen die Zivilisation eine positive Bedeutung gehabt.²²³

216 Ibid., S. 3518.

217 Ibid., S. 3520.

218 Ibid., S. 3528–3529. Nach ihm würde z.B. die Macht der englischen Aristokratie durch die Einführung eines gleichen Erbrechts gebrochen werden.

219 Ibid., S. 3509.

220 Ibid., S. 3557.

221 *Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 239. Auch er ist ein wenig zögernd.

222 Der Begriff 'Zivilisation' meint nach Snellman eine bewußte, intellektuell reflektierte Entwicklung der Sitten. Das geschieht nicht nur in der Familie, sondern auch in der bürgerlichen Gesellschaft: "die Entwicklung der Sitte, diese Arbeit der Zivilisation, gehört auch zur bürgerlichen Wirksamkeit". SA X, S. 122.

223 Manninen nach der grundlegenden Darstellung von Elias, in Enwall u.a., S. 52–53, über die Rolle dieser Begriffe bei Snellman, *ibid.*, S. 59–60.

In Finnland repräsentierte wenigstens J.J. Tengström diese deutsche Einstellung, als er die Wirkung der französischen Zivilisation kritisierte (vgl. die frühere Darstellung). Snellman stützt sich nicht auf seine Analyse. Er behandelt diese Problematik erst in den Vorlesungen als Professor und es ist wahrscheinlich, daß er sich auf das Buch Rosenkranz', *Die Pädagogik als System* (1848) stützt, das für ihn eine wichtige Quelle der Vorlesungen über die Pädagogik (1861) war. Rosenkranz spricht über die 'Zivilisierung' und das meint, daß der Zögling seinen Egoismus "äußerlich beherrschen" lernt und "sich die Formen der gesellschaftlichen Bildung" aneignet.²²⁴ Die Sitten der Familie, der Gesellschaft und der Welt²²⁵ sind die Gegenstände der Zivilisierung. Rosenkranz stellt die Kultur nicht gegen die Zivilisation. Sie ist jedoch nur das erste, unmittelbare Moment der Pragmatik. Die Moralität und die religiöse Bildung sind höhere Momente.²²⁶ Snellman gibt der Zivilisation aber eine eindeutig höhere Bedeutung. Das ist auch ganz nach dem Denken Hegels möglich, wenn man an den hohen Wert der 'Sittlichkeit' erinnert: die Sitten sind nicht nur äußere Gebräuche, sondern haben eine tiefere ethische und nationale Bedeutung. Rosenkranz scheint hier mehr ein Moralist im Kantischen Sinne zu sein.²²⁷

Die Zivilisation der Familie steht bei Snellman im bestimmenden Verhältnis zur Erziehung der Kinder im engeren Sinne: sie meint umfassender als die Kindererziehung eigentlich die Selbsterziehung und Entwicklung der Familie und ihrer Sitten als Ganzes. Bildungstheoretisch gesehen ist die Zivilisation der Familie so ihre interessanteste Eigenschaft. Bei Hegel z.B. gibt es diesen Aspekt gar nicht²²⁸ und er ist eine relativ eigenständige Produktion Snellmans.²²⁹ Seine Auffassung über die Zivilisation der Familie ist auch dialektisch durchdacht und hat keine Spuren mehr von der ehemaligen Metaphysik der 'moralischen Weltordnung', die noch für den Familienbegriff in *Läran om staten* wichtig war. In der Zivilisation der Familie bestimmt Snellman die Sitten der Familie prozessuell so, daß sie dem nationalen/allgemein menschlichen Bildungsprozeß konsequent ent-

224 Rosenkranz, § 138.

225 Ibid., § 144.

226 Ibid., § 138. Hier folgt er also teilweise dem deutschen Gebrauch des Terminus.

227 Vgl. ibid., § 146, wo er die Bedeutung der 'Maxime' des Pflichtbegriffs betont.

228 Bei ihm bleibt die Erziehung der Kinder das höchste Moment der Familie vor ihrer Auflösung, *Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 173 ff. Er spricht gar nicht über die Selbsterziehung der Eltern im Prozeß der Familiensitten.

229 Snellman stützt sich hier positiv offenbar auf Schleiermachers Analyse der Familie, die die Geschichtlichkeit der Familiensitten betont, vgl. SA X, S. 133. Über die Generationsproblematik bei Schleiermacher vgl. Schmied – Kowarzik, S. 30–34.

sprechen. Die Zivilisation der Familie meint den Bildungsprozeß der ganzen Familie: sie ist gewissermaßen ihre 'Selbsterziehung' aus der Perspektive der allgemeinen Menschlichkeit heraus, eine bewußte Umformung der Familiensitten und dadurch der nationalen Sitten. Die Zivilisation der Familie kann also die existierenden nationalen Sitten kritisch aufheben durch die Forderung der allgemeinmenschlichen Gültigkeit. Sie ist so das höchste Moment in der Autonomie der Familie.

Snellman bestimmt die Zivilisation der Familie als das dritte Moment des Familienlebens.²³⁰ Er betrachtet jetzt die Ehe als solche nicht mehr als ein selbstständiges Moment, sondern nur das Familieneigentum und die Erziehung der Kinder.²³¹ Die Zivilisation der Familie ist auch nicht ein 'auflösendes' Moment, das ein wirkliches Ende einer Familie – wie durch Erbe oder Volljährigkeit der Kinder – bedeutet, sondern sie ist das kulturelle Moment der Familie. Die Familie nimmt durch sie die allgemeinmenschliche Bildung auf und konkretisiert sie weiter als eine neue Familiensitte. Die Zivilisation der Familie ist ihr höchstes intellektuelles Moment und sie entsteht als eine intellektuelle Bildung "aus dem Verhältnis zur bürgerlichen Gesellschaft" (vgl. das vorher genannte Kulturverhältnis zu ihr). Wie entwickeln sich die Sitten? Sie haben drei Momente: "a) Die geerbte Sitte der Eltern; b) modifiziert durch die Sitte der Gesellschaft im Kontakt der Eltern mit dem gesellschaftlichen Leben – c) entwickelt in der Kindererziehung zu einer neuen Form in der Handlungsweise der Eltern und des Kindes". Alle diese Stadien entwickeln die Sitten. Das dritte Moment ist jedoch das stärkste Bildungs- und Entwicklungsmoment, weil es ethisch und intellektuell am weitesten durchdacht ist. Nach Snellman fordert die Erziehung der Kinder tiefere intellektuelle und ethische Reflexion als die anderen Momente. Durch diese Reflexion erziehen die Eltern auch sich selbst und so entsteht die Zivilisation der Familie – sie ist ein Bildungsprozeß der ganzen Familie. Snellman bestimmt den Übergang so: "In dieser Form wird die Sitte der Eltern in sich als eine sich entwickelnde reflektiert. Sie ist in der Kindererziehung nicht unveränderlich die gleiche. Die Liebe zum Kind treibt sie weiter, vervollständigt sie. Diese Entwicklung ist die Zivilisation der Familie – das dritte Moment im Leben der Familie".²³² Die Liebe zum Kind wird so eine ethische Entwicklungskraft, die die besten Seiten der Sitten der Eltern hervorhebt. Der Erziehungsprozeß der Kinder ist so auch ein Selbsterziehungsprozeß der

230 *Föreläsningar i sedelära*, vt 1861, S. 3539.

231 *Ibid.*, S. 3524, 3532.

232 *Ibid.*, S. 3540–3541. Vrgl. SA X, S. 139.

Eltern. Das Kind repräsentiert für die Eltern konkret das Problem der möglichen Zukunft. Auf diesem Niveau fordert die Erziehung im Prinzip also weitgehende Reflexionen über die wertvollen Ziele des menschlichen Lebens.

Snellman betont demgemäß noch stärker das intellektuelle Moment. Die Liebe als solche ist nicht ein zureichender Grund für die Entwicklung der Sitten, sondern die Zivilisation der Familie fordert eine kritische Reflexion der Sitten der ganzen Gesellschaft. Die Zivilisation entsteht so durch die intellektuelle Arbeit der Eltern: "Wir nennen die absichtliche Arbeit für die Vervollkommnung der Familiensitte die Zivilisation der Familie. Sie hat ihre Elemente in der Sitte einer Nation, in der bestehenden Sitte der Gesellschaft". Die Sitten der Gesellschaft sind jetzt aber wirklich nur 'Elemente' für die absichtliche Arbeit der Eltern und die kritische Reflexion derer wird von Snellman ausdrücklich hervorgehoben. Die Zivilisation der Familie nimmt nicht die Sitten der Gesellschaft als gegeben, sondern sie "nimmt ihren Inhalt in das Wissen der Familie auf, um frei ihre Gültigkeit zu prüfen und in ihre (der Familie) Sitte das zu assimilieren, was in der Familie als Recht anerkannt wird".²³³ Das kritische Recht des Subjekts, über den vernünftigen Inhalt der Tradition – hier der tradierten Sitten – zu entscheiden, ist also jetzt auch in der Familie ein notwendiges Moment. Die Familie ist letztlich eine autonome intellektuelle Einheit, nicht nur eine emotionale Einheit.²³⁴

Die Familie unterrichtet tatsächlich sich selbst und ist nicht nur eine erziehende Institution, wie Snellman oft behauptet, weil er die Erziehung und den Unterricht systematisch unterscheiden will. Das Moment der 'Selbsterziehung' der Eltern hebt klar dieses unterrichtende Moment als gleich wichtig hervor: "Die Familie unterrichtet sich selbst dadurch, daß sie in ihrem Wissen das vorhandene Wissen der Nation aufnimmt. Es reinigt dadurch die Einseitigkeit des in sich geschlossenen Familienlebens und tritt in ein Verhältnis zur allgemeinmenschlichen Bildung". In dieser Hinsicht wird die Familie ein wichtiger Vermittler der Zivilisation überhaupt, für "die Zurückwirkung von Wissenschaft, Literatur, Kunst auf die nationale Sitte".²³⁵ Die Zivilisation der Familie ist so ein sehr wichtiges Moment im Prozeß der nationalen Bildung überhaupt: die tradierten Sitten

233 Ibid., S. 3541–3542.

234 Eigentlich ergänzen nach Snellman diese Aspekte folgerichtig einander: die Liebe ist nicht nur ein Gefühl, sondern auch "eine Interesse, ein vernünftiger Wille". SA X, S. 142.

235 *Föreläsningar i sedelära*, S. 3542–3543.

transformieren sich durch die Familie mit den neuen Impulsen des nationalen und allgemein menschlichen Lebens.

Dadurch wird die Familie in ihrer umfassenden gesellschaftlichen Beziehungen bestimmt: Snellman hebt durch diese Lehre seine frühere, relativ konservative Auffassung über die Familie auf. Die Zivilisation der Familie expliziert auf interessante Weise die Entwicklungsmöglichkeiten des Familienlebens. Snellmans spätere Theorie über die Familie wird so implizit offen für radikalere Bestimmungen sowohl der gesellschaftlichen Rolle der Familie als auch ihres inneren Charakters. Einerseits wird die kritische Autonomie der Familie gegenüber anderen Institutionen größer – andererseits können auch die tradierten Rollen der Familienmitglieder durch die ethische und intellektuelle Umformung der Familiensitten umgestaltet werden. Diese Konsequenzen – besonders die letzte – werden bei Snellman jedoch nicht ganz explizit, aber als offenbare Konsequenzen seiner neuen Auffassung sind sie prinzipiell wichtig. Es kann sein, daß W. Bolins radikalere Auffassungen über diese Fragen sich hier zum Teil auf Snellman stützen: Snellman war ja der Betreuer seiner ersten Untersuchung über die Familie (Dissertation von 1860).²³⁶

Die Zivilisation der Familie ist eigentlich die größte – und höchste – Einheit der Familienerziehung. Man kann sagen, daß die Zivilisation der Familie eine Theorie über ihren Bildungsprozeß überhaupt ist, wenn die Erziehung der Kinder ein engerer, spezifischer Prozeß ist. Man kann diese Prozesse aber nicht abstrakt unterscheiden: der Prozeß der Kindererziehung (an dem die Pädagogen einseitig interessiert sind) geschieht nicht isoliert von dem ganzen Leben und der Bildung der Familie. Die 'Selbsterziehung' der Eltern und die ganze 'Zivilisation' der Familie – als ein intellektuelles Verhältnis zu anderen Familien und zur Gesellschaft – sind vielmehr für die Kindererziehung konstitutiv. Ihre Ziele und konkreten Inhalte existieren in der Sphäre der 'Zivilisation'.

Snellman selbst scheint auch dieser Probleme – die sich eigentlich erst in der modernen Familie voll aktualisiert haben – bewußt zu sein. Er stellt in seiner Analyse der 'Zivilisation' die Frage nach ihrer engeren erzieherischen Bedeutung. Die in der Familie geschaffene neue Form der nationalen Sitten erscheint in der Sitte des Kindes: "In der Sitte des Kindes kommt diese neue Form in den Gegensatz zur gegebenen Sitte der Gesellschaft

236 Bolin sieht in dieser Dissertation z.B. "*die Anerkennung des Werts der Frauen und die rein menschliche Bedeutung des Kindes*" als zentrale Kriterien für die Beurteilung der Entwicklung des Familienbegriffs. Bolin (1860), S. 6. Vrgl. auch seine Auslegung über die Auffassung Luthers, S. 81–82.

überhaupt – sie bekommt im Leben des Kindes eine Wirklichkeit, wird ein neuer Faktor in der Sitte der Gesellschaft (und der Nation)".²³⁷ Intellektuelle und moralische Konflikte sind so notwendige Aspekte der Entwicklung. Snellman erkennt auch in seiner Lehre von der Schule die Vernünftigkeit und Notwendigkeit solcher Konflikte im intellektuellen Leben an. Man hat diese dialektischen Aspekte bei Snellmans Analyse der Kindererziehung früher gar nicht beachtet, sondern nur die Bedeutung der frühesten, unmittelbar autoritären Stadien betont,²³⁸ obwohl diese Stadien bei Snellman nur bis zu dem vierten oder fünften Lebensjahr hinreichen. Die Familienerziehung reicht aber tatsächlich bis über die Volljährigkeit des Kindes hinaus und hat so auch neben der Schule eine wichtige Rolle. Deshalb wird das Moment der Zivilisation der Familie für die Kindererziehung überhaupt wichtig. In der Tat räumt Snellman ihr in seinen *Föreläsningar i pedagogik* 1861 – die sich gerade auf die Kindererziehung konzentrieren – eine grundlegende Stellung ein. Ich werde diese in der Snellmanforschung noch gar nicht beachtete Lehre gründlicher behandeln, weil sie dialektisch vielleicht der interessanteste Aspekt der Familienerziehung ist. Sie ist auch wichtig, um das Zusammenspiel der Familienerziehung und des Schulunterrichts in seinem ganzen Umfang zu verstehen: man kann jene nicht nur einfach als verschiedene Entwicklungsstadien verstehen, sondern die Sache ist komplexer. Zuerst behandle ich aber kurz die allgemeinen Bestimmungen der Kindererziehung.

Läran om staten legt auch in der allgemeinen Frage der Kindererziehung den Grund für Snellmans weitere Analysen. Er betonte in diesem Buch noch einseitig, daß die Kindererziehung als das höchste Interesse und als höchster Zweck der Familie "eine Wirksamkeit (ist), ohne welche die Sittlichkeit von Familie und Ehe nicht bestehen kann".²³⁹ Die Familie ist pädagogisch gesehen vor allem erziehend: der Unterricht ist dagegen eine Sache des Staates. Man muß in dieser Hinsicht die Autonomie der Familie betonen: "Der Staat hat das Recht über den Volksunterricht zu bestimmen ... aller Unterricht muß so unter der Aufsicht des Staates stehen und von ihm organisiert werden. Aber es verhält sich nicht auf dieselbe Weise mit der Erziehung. Wenn die Staatsmacht auch diese organisiere, so würde sie

237 *Föreläsningar i sedelära*, S. 3544.

238 Vrgl. Salomaa, S. 353–357, Sysiharju (1983) hebt offenbar als erster die progressive Seite von Snellmans Theorie der Familienerziehung hervor, aber untersucht sie nicht genauer.

239 SA I, S. 717. Er diskutiert schon hier das Problem der kinderlosen Ehe, aber behauptet noch streng, daß ohne die Erziehung der Kinder "die Ehe kein objektives Ziel hat und das Wesen der Familie, die Liebe, nicht existieren kann". (ibidem.). Wie wir gesehen haben, bestimmt er später das Wesen der Familienliebe nicht so streng.

in den Bereich der Familie eindringen und sie auflösen, weil gerade die Erziehung des Kindes die höchste Wirksamkeitsform der Familienliebe ist". Snellman macht jedoch diesen Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht nicht ganz abstrakt, weil er unmittelbar hinzufügt, daß der allgemeine Unterricht für die Familie Bildungsmittel (*bildningsmedel*) liefert, und die Familie "das Aufgenommene in wirkliche, lebendige und wirkende Bildung" verwandelt.²⁴⁰ Man muß daher sagen, daß in der Familie das Moment der Erziehung betont ist, in der Schule das des Unterrichts.²⁴¹ Im Prinzip ist die Familie schon in *Läran om staten* offen für das allgemeinmenschliche Wissen, obwohl Snellman daraus noch keine prinzipiellen Konsequenzen für die Bestimmung der Familie zieht.

Läran om staten bestimmt die früheste Kindererziehung (bis über fünf Jahre) noch ziemlich eindeutig mit autoritativen Tönen: sie ist "eine Bemühung, das Kind an die gute Sitte zu gewöhnen". Das geschieht durch "die Lehre und das Exempel". Der Unterricht ist hier aber nur ein Mittel für die Erziehung: er antwortet auf die Fragen der Kinder nach den Ursachen der Befehle mit "kategorischen Vorschriften darüber, was man machen muß". Der Wille Gottes ist für diese kategorischen Imperative "ein zureichender Grund der Erklärung" und so hat der Religionsunterricht eine zentrale Stellung in der Familie.²⁴² Diese Auffassung über die früheste Kindererziehung verändert sich nicht wesentlich in den späteren Vorlesungen über die Pädagogik (1861). Snellman betont die Bedeutung von Zucht (*tukt*) und Gewohnheit, weil "die Sitte der moralischen Gesinnung (*sinnelaget*) bei dem Kind vorangehen muß". Etwas unkonsequenterweise betont Snellman jedoch, daß die Zucht nicht eine äußere sein darf: sie muß durch die gegenseitige Liebe von Eltern und Kind anerkannt werden und so ein Mittel der reflektierten Familiensitte sein.²⁴³ Jedoch auch hier betont Snellman die religiöse Rechtfertigung der Autorität: "das Rechte muß einen objektiv allgemeingültigen Charakter haben, und der Erzieher muß seinen Befehlen diesen Stempel geben. Dies geschieht dadurch, daß man ihnen eine *religiöse* Heiligung (*helgd*) gibt".²⁴⁴ Die Gründe der Vorschriften sind noch nicht vernünftig, sondern "die unreflektierte Sitte und Gewohnheit" wird für das Bewußtsein des Kindes "in Form von Vorstellung

240 Ibid., S. 719.

241 Die Wechselwirkung kommt klar z.B. in seinen Vorlesungen über die Pädagogik zum Ausdruck. SA X, S. 242. Wir werden sehen, daß er aber schon in den 40er Jahren in genaueren Analysen über die Schule diese Momente nicht abstrakt unterscheidet.

242 SA I, S. 720–721.

243 Es ist nach Snellman psychologisch unhaltbar, eine zu strenge Ordnung zu halten: daraus folgt "eine Gleichgültigkeit ... Willelosigkeit". SA X, S. 283.

244 Ibid., S. 247–248.

und Gefühl" vermittelt – daher die religiöse Rechtfertigung. Snellman betont stark die Bedeutung dieser frühen moralischen Erziehung, weil er die frühe Kindheit als entscheidend für die spätere sittliche Kraft des Menschen hält: "Es ist schrecklich, aber mit vier oder fünf Jahren ist seine Zukunft entschieden".²⁴⁵ Hier ist besonders der kategorische Charakter der Befehle und ihre religiöse Rechtfertigung problematisch. Sie sind schwer vereinbar mit der Forderung einer liebenden gegenseitigen Anerkennung, in der auch die Eltern sich selbst erziehen sollten. Diese 'Anerkennung des Andersseins' (wie Hegel sagte) richtet sich prinzipiell gegen die äußere Macht und Unterdrückung.

Diese autoritären Aspekte von Snellmans Auffassung zur Kindererziehung sind schon traditionell gut bekannt und theoretisch noch heute überbetont.²⁴⁶ Snellman begrenzt aber klar ihre Bedeutung auf höchstens die fünf ersten Jahre. Es gibt neben ihnen auch viele emanzipatorische Aspekte: Snellman betont eigentlich nur die moralische Autorität. Es gibt aber auch andere wichtige Aspekte: physische Erziehung, verschiedene Spiele, Märchen: diese haben eine wichtige Rolle in Snellmans Lehre über die Kindererziehung.²⁴⁷ Auch nach diesen ersten Jahren hat die Kindererziehung viel zu tun – und Snellman unterscheidet bei der moralischen Erziehung der Kinder noch zwei weitere Momente. Man erzieht die Kinder neben der Familiensitte auch "II. für die bürgerliche Gesellschaft, zur bürgerlichen Sitte; und III. für den Staat, zur patriotischen Sitte".²⁴⁸ Die Erziehung zu diesen geschieht wesentlich unter der Mitwirkung der Familie.²⁴⁹ Diese Mitwirkung wird möglich durch die Zivilisation der Familie und diese weiteren Forderungen der Bildung begrenzen auch klar die Bedeutung der Autorität in der Erziehung: die moralische Erziehung erlangt durch sie überhaupt eine dynamische Bedeutung. Die Notwendigkeit der moralischen und intellektuellen Überlegungen wird hervorgehoben.

245 Ibid., S. 250–251. Er spricht einmal auch über "drei, vier Jahre", in denen die Moralität grundgelegt wird, S. 284.

246 Snellman analysiert sehr umfassend diese Fragen in den Vorlesungen zur Pädagogik und auch seine berühmte Polemik über Familienerziehung und Kindergärten mit Paulson und U. Cygnaeus (SA V, S. 544–567) hat dazu beigetragen, diese frühesten Stadien der Kindererziehung mit Snellmans Auffassung überhaupt zu identifizieren. Seine Konzeption der Familienerziehung ist aber weit komplizierter. Z.B. Kyöstiö sieht noch 1981 nur diese autoritäre Seite von Snellmans Auffassung (Kyöstiö, S. 176). Die Polemiken Snellmans zeigen aber direkt, daß er auch viele Thesen Fröbels (auf die sich Paulson und Cygnaeus stützten) akzeptierte.

247 Sogar die genannten Polemiken mit der Fröbelschule werten diese Aspekte klar positiv.

248 SA X, S. 279.

249 Ibid., S. 278–279.

Die Zivilisation der Familie ist die Wahrheit der Familiensitten und schafft so inhaltliche Voraussetzungen auch der ersten, noch autoritär gefärbten Kindererziehung. Die Zivilisation der Familie bezeichnet hier vor allem die bewußte Reflexion der Eltern auf die tradierten Sitten und die Vermittlung ihres wahrhaften – durch die Kritik anerkannten – Inhalts in den Sitten des Kindes. So gehört zur Zivilisation der Familie "auch der von dem Kind aufgenommene Unterricht, dessen Einwirkung auf die Sitte des Kindes und auf die Weise, wie die Eltern das Kind in der Erziehung behandeln".²⁵⁰ Die Zivilisation der Familie ist das intellektuelle Moment schon bei der ersten Kindererziehung – das Moment des Unterrichts. Sie bestimmt also über den Inhalt der Autorität: die Einheit des Unterrichts und der Erziehung muß die *äußere* Autorität aufheben. Es handelt sich hier nicht mehr um 'kategorische Vorschriften', die nur durch 'den Willen Gottes' legitimiert sind (vgl. oben).

Snellman analysiert hier genauer das Moment der Liebe. Sie wird dialektisch als eine sich entwickelnde Einheit der Familiensitte bestimmt. Die Liebe synthetisiert die zivilisierenden Einflüsse in die für eine bestimmte Familie eigentümliche Form. Diese zivilisierte Form wird durch die liebende Anerkennung der beiden Eltern und der Kinder konkret bestimmt. Diese – wenigstens dreidimensionale – liebende Anerkennung schafft das Neue, die Sitte des Kindes. Sie erneuert auch die Sitten der Eltern durch ihre Selbsterziehung. In diesem Prozeß ist das Moment des allgemeinen menschlichen Wissens zentral, weil die Zivilisation der Familie auch die nationalen Sitten entwickelt. Für das Kind ist das alles zuerst unbewußt: erst wenn das Kind aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft tritt, kann es sich seiner eigenständigen Sitte voll bewußt werden.²⁵¹

Das wichtigste Moment in Snellmans Analyse ist, daß er den dialektischen Charakter dieses liebenden Verhältnisses der Familienmitglieder betont. Es handelt sich eigentlich um einen unabschließbaren ethischen Prozeß. In diesem Sinne ist die Zivilisation der Familie ein wesentlicher Aspekt von Snellmans Begriff der Humanität als ein unendlicher Prozeß der Bildung. Er sagt: "Was ihr Gewissen (das der Eltern) in ihrer eigenen Handlungsweise schätzt, das muß das Kind machen ... Aber das bedeutet, daß ihre eigene Sitte hier vervollkommen wird, und es ist diese Sitte mit einem Bestreben zur Vollkommenheit, die sie auf das Kind übertragen".²⁵² Es handelt sich also um ein Streben zur Humanität, um die 'wirkliche

250 Ibid., S. 270.

251 Ibid., S. 270–271, 273.

252 Ibid., S. 274.

Bildung' auch innerhalb der Familie. Auf seinem höchsten Niveau kann die Familienerziehung nicht auf einer äußeren Autorität basieren: mit der Zeit muß man auch die produktive Subjektivität des Kindes immer mehr beachten. Sonst gibt es keine Möglichkeiten, seine ethische Autonomie – also "die Bestrebung zur Vollkommenheit" – zu entwickeln. In der Tat betont Snellman oft bei den konkreten pädagogischen Fragen die eigene Aktivität des Kindes.²⁵³ In seiner Lehre von der Schule hat die Subjektivität des Kindes eine zentrale Bedeutung, wie wir später sehen werden. Seine oft strenge Rede von der Zucht, unmittelbarer Gehorsamkeit usw. repräsentiert also klar nur die Oberfläche seines pädagogischen Denkens – die pädagogisch zentralere Dynamik der Familienliebe bleibt leicht im Schatten dieser autoritären Redeweise.²⁵⁴

Die situational variiierende Dynamik der Liebe ist der konkrete Kern der Familienerziehung. Das kommt am klarsten zum Ausdruck, wenn Snellman seine eigene Analyse der Familienerziehung mit dem gewöhnlichen pädagogischen 'Reflexionswissen' kritisch konfrontiert. Das Reflexionswissen stellt abstrakte, allgemeine Ziele der Erziehung auf: "Es ist trivial aufzuzählen: man muß das Kind zur Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschenliebe u.a. hinführen ... Das ist etwas, was alle Menschen wissen, obwohl es keine Ende dieser Serie der Ziele gibt. Es geht aber in der Erziehung um die Frage, das Kind in alle diese Tugenden einzuführen".²⁵⁵ Das ist das Problem des pädagogischen Reflexionswissens: wie kann man aus dieser unendlichen Serie der Ziele zu einer konkreten pädagogischen Handlung so fortschreiten, daß "alle diese Tugenden" erreicht werden. Wie ist das aber nach Snellman möglich?

Die Lösung Snellmans basiert auf einer Auffassung über die konkrete ethische Subjektivität. Er sagt zuerst, daß der sittliche Prozeß in der Familie als solcher ein Exempel für das Kind wird: das Kind nimmt die Sitten der Familie nicht als eine statische, fertige Sache, sondern es wird in den Bestimmungsprozeß der entwickelnden Sitten eingeführt. Die Einführung in die Familiensitten geschieht so durch "den Stempel der Anerkennung dieser Liebe, den Stempel des sittlichen Gewissens der Eltern. Das Ziel ist also: die Prägung des sittlichen Gewissens selbst in der Sitte, an die das Kind gewöhnt wird". So wird es möglich, alle diese erstrebten Tugen-

253 Z.B. in der physischen Erziehung, *ibid.*, S. 264–265.

254 Snellman kritisiert klar einen solchen Zwang, der nicht dem Alter und den natürlichen Kräften des Kindes angepaßt ist. Dann schädigt man "seine geistige Natur und alle eigene Kraft zur Entwicklung". *Föreläsningar i praktisk sedelära*, vt 1857, S. 1092. Die Zucht darf also nicht die eigene Entwicklung des Kindes stören.

255 SA X, S. 275.

den konkret zu erreichen.²⁵⁶ Die zu vermittelnde Sitte bestimmt sich letztlich erst in dem konkreten Prozeß der Vermittlung und die gegenseitige Liebe der Eltern/des Kindes bestimmt ihre letztliche Konkretisierung zur Sitte des Kindes. Der Wille des Kindes muß also diese neue Sitte aktiv mitbestimmen ('anerkennen') und das kann man nicht durch äußere Autorität erreichen. Snellman bemerkt das Wesentliche, wenn er hier über das Gepräge des sittlichen Gewissens spricht: die Dynamik der Sitten fordert eine Vermittlung der sittlichen und ethischen Urteilskraft als solcher, nicht irgendwelcher fertigen oder vollständigen Sitten, weil es solche ja gar nicht gibt. Dieses Gepräge schafft so die reale Möglichkeit, in den konkreten zukünftigen, nicht voraussagbaren Situationen sittlich gute Handlungen zu erwarten. Natürlich können auch 'kategorische Vorschriften' ein Gewissen produzieren: hier handelt es sich aber nicht um ein solches, weil der ethische und sittliche Prozeß dann unmöglich würde.

Das konkrete Handeln und besonders die *Handlungsweise* ist es, auf was Snellman hier zielt. Die Reflexionsbegriffe der pädagogischen Ziele erreichen diese konkrete Wirklichkeit nicht. Snellman sagt: "Man muß erinnern, daß Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschenliebe nicht für sich den Inhalt eines Handelns ausmachen ... Es handelt sich in der Erziehung um die Handlung *in concreto* ... Darin, in diesem Handeln, kann es (das Kind) Anspruchslosigkeit, Liebe, Wahrheit zeigen oder nicht. Aber es muß alles dieses *so* machen lernen, daß alle Tugend in seiner *Handlungsweise* vorkommt".²⁵⁷ Die Konkretisierung der pädagogischen Ziele bedeutet also das Schaffen einer solchen Subjektivität und Produktivität, die nicht nur mechanisch in gleichen Situationen gleiche, äußerlich und autoritativ als 'gut' geprägte Handlungen wiederholt, sondern in neuen Situationen durch seine selbstständige ethische Urteilskraft gute Handlungen produziert. Die einzige pädagogische Möglichkeit dazu ist gerade die *Handlungsweise* zu entwickeln – also das schon früher analysierte 'produktive Wissen' Snellmans im Bereich der Sittlichkeit. Auch in der ethischen Erziehung ist das Lernen der eigenen Produktivität letztlich das wichtigste: 'fertige' Normen oder 'kategorische Vorschriften' setzen einen autoritären Glauben voraus und sie werden mit der Zeit unfruchtbar, weil man die Entwicklung der ethischen Urteilskraft wenigstens bei älteren Kindern schätzen muß.

Wie geschieht das aber bei der Erziehung der Kinder? Ist es überhaupt in der Familie – so wie Snellman sie bestimmt – möglich? Es ist nach Snellman möglich und geschieht eigentlich schon in dem Formungsprozeß

256 Ibidem.

257 Ibid., S. 276.

der Familiensitten, weil dies prinzipiell auf einer kritischen Prüfung basiert. Die Liebe hat so auch einen positiv kritischen Aspekt: sie bedeutet letztlich eine ständige handelnde *Prüfung* des ethischen Werts von Sitten. Snellman ist in dieser Frage eindeutig: "Man sagt: die Eltern geben dem Kind das edelste von ihrem eigenen geistigen Sein. Wir fügen hinzu: es gibt bei ihnen nicht diese Edelheit, bevor sie gegeben wird (förrän det gifves). Sie wissen nicht im voraus, was das Edelste bei ihnen ist, sie prüfen es erst im Geben selbst. Aber es wird auch dadurch etwas anderes, als was es früher war. Es nimmt eine Form der Prüfung, ihres sittlichen Gewissens als Liebe an das Kind ...".²⁵⁸ Die kritische Prüfung in dem konkreten Verhältnis zum Kind ist so die letzte, höchste Instanz, in der das Lebensvermögen der tradierten Sitten bestimmt wird. Hier ist die 'ethische Subjektivität' Snellmans sehr dynamisch bestimmt.

Es ist hier noch wichtig daran zu erinnern, daß dieses Moment der Prüfung in der Familienliebe wesentlich auf der anerkennenden Gegenliebe des Kindes basiert.²⁵⁹ Daher ist die Entwicklung der Familiensitten situational bestimmt. Es gibt keine fertigen Regeln, sondern der Prozeß ist dialektisch und dialogisch entwickelnd in der anerkennenden Liebe. Darauf basiert auch die Möglichkeit, daß das Kind die ethische Handlungsweise als solche lernen kann: das Kind ist durch seine Gegenliebe auch ein *aktives* Element bei der Umformung der Familiensitten. Auch seine Gehorsamkeit muß auf seiner Liebe basieren²⁶⁰ – also von ihm anerkannt und inhaltlich mitbestimmt sein.

Es ist hinsichtlich dieser Dialektik der Familiensitten ganz konsequent, daß Snellman in seinem Urteil über die Pläne von U. Cygnaeus 1861 direkt das Kind als einen aktiven Faktor bei der Bildung der Familiensitten sieht. Eine richtige Kindererziehung muß auch von den Kindern lernen.²⁶¹ Auch die eigenständige Bildung des Kindes wirkt zurück auf die Familiensitten.²⁶² Diese Betonung der positiven Rolle des Kindes ist ein wichtiger Gedanke, der z.B. bei Hegel und Schleiermacher nicht vorkommt. Hegel spricht negativ über die natürliche Eigenwilligkeit des Kindes, die man durch die Zucht "brechen" muß.²⁶³ Schleiermacher betont auch die moralische Erziehung und Liebe in der Familie, aber gibt dem Kind keine

258 Ibidem.

259 Z.B. *ibid.*, S. 274: "Eigentlich gibt es keine strengere und genauere Prüfung seiner selbst als das, daß der Vater und die Mutter ihr Handeln unter die Augen ihres Kindes werfen".

260 *Ibid.*, S. 247.

261 SA V, S. 636.

262 *Ibid.*, S. 640.

263 *Philosophie des Rechts*, Werke 7, § 174 Zusatz. Nach Nohl betrifft diese Auffassung bei Hegel noch die Jugend, in: Rohs (1964), S. 33.

aktive Rolle dabei.²⁶⁴ Snellman dynamisiert den Begriff der Familienerziehung so weiter als diese und integriert sie auch in den Prozeß der nationalen Bildung.

Das ist der dialektische Kern der Familienerziehung bei Snellman und dadurch ist die Zivilisation der Familie überhaupt für die wirkliche Bedeutung der Kindererziehung grundlegend. Snellman behandelt auch kurz das Moment der bürgerlichen und nationalen Sitten²⁶⁵ aber entwickelt in ihnen seine Lehre über die Zivilisation der Familie leider nicht genauer – was systematisch sehr interessant gewesen wäre, weil die Zivilisation auch eine Kritik dieser gesellschaftlichen Sitten war. Hier aber wird Snellmans Philosophie der Schule von Bedeutung sein²⁶⁶ und wir kehren bei ihr zu diesen Fragen zurück.

b) Die Erziehung und der Unterricht in der Schule

Was ist die Schule? Hegel und Snellman bestimmen ihren institutionellen Charakter nicht eindeutig. Es ist jedoch wichtig, die Stellung der Schule in ihrer Gesellschaftsphilosophie zu bestimmen, um die Gründe der großen Autonomie der Schule bei den Hegelianern bestimmen zu können. Besonders Cleve betont stark diese Autonomie und sieht in ihr eine wesentliche Voraussetzung für die vernünftige gesellschaftliche Wirkung der Schule. Aber auch Hegel und Snellman leiten die Aufgabe der Schule nicht direkt aus den anderen Institutionen ab, weil sie vor allem das allgemeinschliche Wissen vermitteln soll. Sie hat natürlich auch gesellschaftliche Aufgaben, aber ihr Charakter bestimmt sich vor allem von jener allgemeinen menschlichen Grundlage her.

Die institutionelle Rolle der Schule gleicht bei diesen Denkern am ehesten der Stellung der 'Polizei' in der Hegelschen *Philosophie des Rechts*. Hegel betrachtet eigentlich nicht direkt die institutionelle Stellung der Schule, aber nennt sie gerade in dem Kapitel "C. Die Polizei und Korporation" – und sonst in der Rechtsphilosophie gar nicht. 'Die Polizei' ist bei Hegel ein weit umfassenderer Begriff als heute: "die polizeiliche Aufsicht und Vorsorge" umfaßt z.B. die Sorge für "Straßenbeleuchtung, Brückenbau, Taxation der täglichen Bedürfnisse sowie für die Gesundheit".²⁶⁷ Auch die Hilfe für Arme ist für diese Vorsorge eine wichtige

264 Krautkrämer, S. 264–265, Ballauf – Schaller III, S. 59–60.

265 SA X, S. 285 ff.

266 "Die Schule ist eine solche Erziehung zur Sitte der Gesellschaft". Ibid., S. 287.

267 Werke 7, § 236. Hegel folgt hier nur dem damaligen Gebrauch. Die Polizeigewalt wurde erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der liberalen Rechtsstaatsauffassung auf die Gefahrenabwehr beschränkt.

Aufgabe.²⁶⁸ So liegt das allgemeine Wohl im Interesse der 'Polizei' und sie hat auch klar eine die immanenten Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft versöhnende Funktion. Daher bildet sie auch in der rechtsphilosophischen Systematik den Übergang zum Staat.

Was sagt Hegel hier über die Schule? Er nennt eigentlich nur ihre Existenz, wenn er über das Recht der bürgerlichen Gesellschaft, "die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken", spricht. Dieses Zwangsrecht garantiert dem Kind die Möglichkeit, ein Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft werden zu können. So ist die Gesellschaft eine 'allgemeine Familie', die "die Pflicht und das Recht gegen die *Willkür* und Zufälligkeit *der Eltern*, auf die *Erziehung*, insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied der Gesellschaft zu werden, bezieht, vornemlich wenn sie nicht von den Eltern selbst, sondern von anderen zu vollenden ist, Aufsicht und Einwirkung zu haben".²⁶⁹ Es ist klar, daß Hegel das Zwangsrecht der Gesellschaft hier nicht als ein allgemeines denkt. Er spricht nur von solchen Familien, die jene 'Willkür' eindeutig treiben oder z.B. wegen Armut die Erziehungsaufgabe nicht vollziehen können. Der Schulzwang dient in diesen Fällen also dem Recht des Kindes, erzogen zu werden.²⁷⁰

Snellman bestimmt die gesellschaftliche Stellung der Schule im Prinzip gleich wie Hegel, aber klarer. Der Schulunterricht "zielt unmittelbar darauf, den Bürger (medborgaren) fähig zum Dienst an der bürgerlichen Gesellschaft und am Staat zu machen".²⁷¹ Das ist jedoch nicht im Sinne eines direkten Nützlichkeitsdenkens gesagt. Snellman versteht – wie schon sein Lehrer Tengström – die Nützlichkeit in ihrem wahrhaften Sinne erst als ein Frucht der höchsten menschlichen Bildung. Das Interesse des Staats am Unterricht ist daher, "jedem Individuum die höchste mögliche Bildung zu geben und es dadurch zu einem nützlichen Mitglied der Gesellschaft zu machen". Der Staat sorgt am Besten für diese allgemeinemenschliche Aufgabe. Obwohl Snellman auch hier ziemlich undifferenziert über die Gesellschaft, die bürgerliche Gesellschaft und den Staat spricht, hat letzterer hier sachlich den Vorrang. Nach Snellman "müssen alle Unterrichtsanstalten rechtlich unter der Aufsicht des Staats stehen, und der Staat bestimmt auch die Methode und den Gegenstand des Unterrichts".²⁷² Es wird jedoch nicht ganz klar, ob Snellman die bürgerliche Gesellschaft prinzipiell für ungeeignet zur Einrichtung des Schulwesens hält. Er akzep-

268 Ibid., § 241–242.

269 Ibid., § 239.

270 Vgl. *ibid.*, § 174, wo Hegel dieses Recht des Kindes hervorhebt.

271 *Läran om staten*, SA I, S. 724.

272 *Ibidem*.

tiert z.B. klar die speziellen Schulen für verschiedene Gesellschaftsklassen²⁷³ aber betont auch die gesellschaftliche Ungleichheit ausgleichende Bedeutung der Volksbildung. Die Volksbildung hat so besonders für die Verbesserung der Lage der Arbeiterklasse eine große Bedeutung – sie ist für Snellman sogar "das einzige Mittel, die schlechten Folgen (der Gewerbefreiheit) zu kompensieren (motväga)".²⁷⁴ Das Problem der staatlichen/gesellschaftlichen Funktion der Schule ist bei Snellman auch deswegen komplex, weil er die bürgerliche Gesellschaft nicht so scharf wie Hegel vom Staat unterscheidet. In der Schule kann man diesen Unterschied vielleicht durch die erziehende/unterrichtende Funktion machen: die Schule "erzieht zur bürgerlichen Sitte"²⁷⁵ aber ihre unterrichtende Funktion ist ganz frei und autonom.

Es ist hier aber wesentlich, daß die Aufgabe der Schule klar dynamisch bestimmt und so nicht direkt an die jeweilige gesellschaftliche Lage gebunden wird. Snellman folgt bei diesen Grundbestimmungen der Schule den allgemeinen Richtlinien seiner Philosophie der Tradition und Bildung. Erst von diesen Bestimmungen aus kann man auch die gesellschaftliche Problematik der Schule genauer verstehen. Letztlich muß man sie dynamisch bestimmen. In der Schule ist so die Frage der allgemeinemenschlichen Bildung die zentralste und ihr Verhältnis zur Gesellschaft wird dadurch bestimmt.

Diese bildungsphilosophischen Aspekte der Schule kommen zuerst im Snellmans Artikel über die akademische Freiheit (1837) vor. Die Radikalität seiner Philosophie der Schule wird schon durch die erste Definition offenbar. Er sagt: "*die Schule ist jener Ort, wo das Individuum zum Selbstbewußtsein erzogen wird, zum Bewußtsein seiner selbst als ein denkendes und wollendes Subjekt*". Der Übergang zur Universität setzt das aufgewachte Selbstbewußtsein voraus und die Universität ist dann "*eine Anstalt für die Erziehung des denkenden und wollenden Subjekts zu Wissen und Sittlichkeit, zu Versöhnung zwischen dem Selbstbewußtsein und der Tradition*".²⁷⁶ Was meint hier das Selbstbewußtsein, wenn man es mit der Aufgabe der Universität konfrontiert? Von Snellmans Begriff der Bildung aus gesehen scheint die Definition der Schule besser den dynamischen und

273 Ibid., S. 829–830. Auch die Volksschule ist keine 'Bottenschule' für "alle Kinder". SA V, S. 649, 652–653.

274 SA I, S. 833–834.

275 SA V, S. 638.

276 SA IX, S. 169. Vrgl. auch der berühmte Artikel *Om det akademiska studium* 1840, SA I, S. 406, der wesentlich dieselben Grundbestimmungen wiederholt. Dieser Artikel folgt hauptsächlich wörtlich – obwohl mit einigen wesentlichen Ergänzungen – den Ansichten von 1837.

kritischen Standards des Bildungsbegriffs zu entsprechen. Diese Auslegung scheint auch im Lichte der damaligen Probleme der finnischen Universität logisch zu sein: das zentrale Problem war die Erhaltung einer überzeugenden Loyalität gegenüber der russischen Administration, wie bes. Klinge auch im Blick auf Snellmans Artikel von 1837 ausgelegt hat.²⁷⁷

Genauer gesehen kann man aber diese zwei Stadien nicht so einfach unterscheiden. Der Begriff der 'Versöhnung' ist hier problematisch. Er hat zuerst eine erkenntnistheoretische Bedeutung – es handelt sich um den Unterschied zwischen subjektivem und objektivem Selbstbewußtsein (oder negativer und positiver Kritik). Auch die Universität erkennt die Notwendigkeit des subjektiven Wissens an, aber betont mehr als die Schule die Objektivität der Kritik. Zweitens hat die 'Versöhnung' hier eine praktische Bedeutung, sie weist auf den gesellschaftlichen, nationalen und allgemeinmenschlichen Wert der Erkenntnis hin. Dieser Aspekt wird auf interessante Weise für Snellmans Auffassung über die Volksschule wichtig. Sie ist "die Universität des Bauern" (vgl. später). Ich betrachte aber zuerst die erkenntnistheoretische Seite, die in diesen Artikeln viel klarer formuliert wird.

Snellman begründet seine Auffassung über Schule und Universität vorwiegend erkenntnistheoretisch und entwickelt so – neben der neuen Idee der deutschen Universität²⁷⁸ – vor allem die Fragestellung Laurells weiter. Eine solche Begründung garantiert theoretisch die Autonomie der Schule und hat für Snellmans radikale Bestimmung der Volksschule und -bildung zentrale Bedeutung. Man muß also die institutionelle Form der Bildung von der autonomen Entwicklungslogik des Wissens und Bewußtseins aus bestimmen. Andere Bestimmungsgründe – z.B. die unmittelbare Nützlichkeit – sind kontingent und stützen sich nicht folgerichtig auf die pädagogisch relevanten Entwicklungstendenzen und Regelmäßigkeiten.

Snellman geht in seinem Artikel von seiner allgemeinen Analyse der Traditionsvermittlung aus. Er unterschied dort zwei Erkenntnisformen: 'das Wissen als Gedächtnis', für das die Tradition als eine äußere Autorität erscheint, und das 'produktive Wissen', das die Tradition als sein eigenes, relativ freies Produkt und als solches nicht vollendet versteht. Jetzt entwikk-

277 Klinge (1978) I, S. 59.

278 Snellman stützt sich in seinen Ideen zur Universität auf die deutsche Idee der Bildungsuniversität, aber bestimmt die Aufgabe der Schule nicht im abstrakten Gegensatz zur Idee der frei forschenden Universität, wie z.B. von Humboldt (in: *Idee der deutschen Universität*, S. 377–378). Auch in Schweden war die Sache in der Diskussion und besonders Geiers Schrift über die Erziehung und den Unterricht (1829) wirkte in Finnland (Pärssinen, S. 219–220, 231–234).

kelt er diese Lehre zu einer pädagogischen Lehre von den Entwicklungsstadien des Unterrichts. Diese erkenntnistheoretische Lehre entspricht auch der Entwicklungslogik des Bewußtseins von dem unmittelbaren Selbstgefühl bis zum freien Selbstbewußtsein und ist so im Prinzip für die Pädagogik nicht zu abstrakt. Die Gedankenformen der Hegelschen 'Logik' sind in ihrer Entwicklungslogik so bestimmt, daß sie von den einfachsten bis zu den kompliziertesten Ideen vorrücken und so auch der psychischen und historischen Entwicklungslogik zu entsprechen versuchen. Die so gedachte Entwicklungslogik des Psychischen kann man aber nicht direkt empirisch auslegen: sie ist vielmehr eine ontologische Entwicklungsidee.

Nach Snellman basiert der erste Unterricht ausschließlich auf dem Gedächtnis. Das Kind lernt zuerst "mit verschiedenen Namen verschiedene Gegenstände zu benennen und später viele Einzelheiten unter einer gemeinsamen Benennung zusammenzufassen". Die 'äußere Autorität' hat hier, in den ersten Lebensjahren des Kindes, eine relativ berechnete Stelle: das Kind reflektiert in diesem Lernen nicht, sondern glaubt unmittelbar an diese Vorstellungen und Benennungen. Hier hat auch das religiöse Wissen und das Auswendiglernen seine Stelle.²⁷⁹ Snellman sagt hier nicht genau, wie lange dieses Stadium dauert. Er spricht nur davon, daß das Kind "seinen Glauben an die Unfehlbarkeit der Eltern auf den Lehrer überträgt".²⁸⁰ Später wird aber klar, daß die Grenze zwischen dem gedächtnismäßigen und produktiven Lernen fließend ist. Es gibt hier nach Snellman keine genaue Grenze, sondern es hängt von der unterrichteten Sache und der individuellen Einbildungskraft der Schüler ab. Auch in dieser Frage reifen die Auffassungen Snellmans erst später: in seiner Polemik gegen U. Cygnaeus 1861 betont er, daß die frühe Kindererziehung Platz "für die eigene Vorstellungen und Gefühle des Kindes" lassen muß und so "das kindliche Auffassen" stützen muß. Der Anschauungsunterricht der deutschen Pädagogik ist nach Snellman zur Erreichung dieses Ziels zu analytisch und pedantisch definierend.²⁸¹ Snellman erkennt auch die wichtige Rolle des Spielens an, aber noch wichtiger ist das Interesse an dem Wissen: die Fragen des Kindes.²⁸²

Die Subjektivität des Kindes spielt in dem früheren Denken Snellmans aber erst in der Schule eine wichtige Rolle. Snellman schildert die Entstehung der Subjektivität im Schulunterricht folgendermaßen: "Aber je mehr der Unterricht fortschreitet und sich die Erkenntnisse des Schülers ver-

279 SA IX, S. 172.

280 Ibidem.

281 SA V, S. 673–675.

282 Ibid., S. 550–554.

mehren, desto mehr wird seine eigene Aktivität für die Ordnung und Zusammenhaltung dieser Erkenntnisse erforderlich. Er muß den Zusammenhang von besonderen Vorstellungen suchen".²⁸³ Mit dieser eigenen Aktivität des Kindes vermindert sich auch die autoritäre Stellung der Lehrer und die Einstellung zum Wissen ist nicht mehr eine glaubende. Der Unterricht muß jetzt die eigene, wissenschaftliche Form des Wissens, Kritik und Auslegung, anerkennen. Snellman hält das für eine sehr wichtige Einsicht für die Bestimmung des Schulunterrichts: der Schüler wird sich seiner eigenen Art, die unterrichtete Sache aufzufassen, bewußt. Er bemerkt, daß seine eigene Art von der des Lehrers abweichen kann.²⁸⁴ Die Autorität der Tradition (des Lehrers) wird jetzt allmählich aufgelöst und auf die *Weise* und die verschiedene Möglichkeiten, wie die traditionellen Inhalte aufgefaßt werden können, hingewiesen. So wird in der Schule mit der Zeit das Selbstbewußtsein des Kindes geweckt und die produktive Entwicklung seiner eigenen Einsichten das zentrale Problem des Unterrichts. Der Lehrer muß jetzt auch anerkennen, daß *seine* Weise, die unterrichtete Sache aufzufassen, nicht die einzige Möglichkeit ist. So werden bei Snellman die wesentlichen Aspekte des wissenschaftlichen Prozesses, Dialog und Dialektik, allmählich zu Formen des Schulunterrichts und die äußere Tradition und Autorität werden aufgehoben. Das reine Auswendiglernen wird zum richtigen Begreifen.

Snellman spricht nicht direkt von einer dialogischen Pädagogik, die bekanntlich schon seit Platon theoretisch analysiert worden ist.²⁸⁵ Sachlich gesehen ist das Problem aber dasselbe: Snellman bestimmt die Entstehung des Selbstbewußtseins eben durch das Moment der kritischen Auslegung. Er sagt: "Die gewonnene Fertigkeit des Jugendlichen im Definieren und Demonstrieren leitet ihn zum Vertrauen in die Fähigkeit seines eigenen Ichs. Er mißt diese mit (der Fertigkeit) seiner Kameraden und bald wagt er selbst die Sicherheit und Festigkeit des Lehrers zu untersuchen. Jeder Irrtum, den dieser macht, wird von ihm gern erhascht und ist ein Triumph für seinen erwachenden Egoismus. Dazu kommt, daß im höheren Schulunterricht schon die Einsichten von verschiedenen Auslegern beurteilt und verglichen werden, in den vorhandenen Editionen und Lehrbüchern das

283 SA IX, S. 173.

284 Ibidem., vrgl. SA I, S. 408–409.

285 Bei Platon entwickelt vor allem *Sophist* theoretische Gründe gegen die autoritäre Unterrichtsweise der Sophisten. Platon geht vom offenen 'Nicht-Wissen' aus und faßt den pädagogischen Prozeß als einen unabschließbaren Dialog auf. *Sophist*, 229b–231a, 233a–233d. Hegel hat diesen sehr wichtigen Dialog nicht ganz korrekt verstanden, vrgl. Gadamer (1971), s. 21 ff.

eine oder das andere durch den Lehrer korrigiert wird usw."²⁸⁶ Die Einsicht in die Unterschiede und Widersprüche verschiedener 'Definitionen' derselben Sache bedeutet eine Einsicht in die Subjektivität und Relativität allen Wissens. Positiv bedeutet das eine Anerkennung des Schaffens und Entwickelns des Wissens ohne Autoritätsglauben. In diesem Stadium 'der Jugendlichen' verliert die Religion ihre frühere erklärende Rolle. Snellman sagt auch explizit, daß der höhere Schulunterricht eine Untersuchung sein darf.²⁸⁷

In seinem berühmten Artikel *Om det akademiska studium* ergänzt Snellman diese Analyse des subjektiven Moments um eine genauere erkenntnistheoretische Erörterung. Er hebt da allmählich den widersprüchlichen und synthetischen Charakter des Wissens hervor. Das Wissen als Gedächtnis fordert nach Snellman schon eine mechanische und analytische Aktivität des Subjekts – diese Aktivität ist für den Verstand typisch. Die Vernunft aber setzt voraus, daß "das Selbstbewußtsein, und damit der Zweifel, schon aufgewacht ist".²⁸⁸ Snellman spricht hier über die erste Form der Aktivität der Schüler. Diese Aktivität beginnt schon bei der äußeren Traditionsaneignung und läßt bald als analytischen Verstand stabile Regelmäßigkeiten erkennen. Der Schulunterricht als ganzes bleibt aber nicht in diesem Stadium: er muß ja das Selbstbewußtsein erwecken. Er muß also auch das produktive Wissen und damit den Zweifel und die Kritik erwecken.²⁸⁹ Das geschieht auch nicht eindeutig erst im 'höheren Schulunterricht', weil es zur eigentlichen Bestimmung der Schule überhaupt – zum Erwecken des Selbstbewußtseins – gehört. Auch die Volksschule muß so diese Aufgabe zu erfüllen versuchen.

Snellman spezifiziert danach die Bedeutung des produktiven, vernünftigen Moments. Er schildert die Entstehung des Zweifels und des kritischen Selbstbewußtseins erkenntnistheoretisch genauer als früher: "Die Gegensätzlichkeit des eigentlichen Inhalts, in Form von abweichenden Urteilen von verschiedenen Schriftstellern, Lehrern und anderen Schülern, führt

286 SA IX, S. 173.

287 Ibid., S. 177. Der höhere Schulunterricht meint wenigstens die Gymnasien, vgl. *I anledning af inrättandet af Kuopio gymnasium*, SA III, S. 278. Später werden wir aber sehen, daß im Unterricht solche kritische Aspekte schon in der Volksschule existieren müssen.

288 SA I, S. 410.

289 Snellman hielt Zweifel und Kritik für notwendig für die Entwicklung der Jugend: mit der Bestrebung zur eigenen Überzeugung "wacht auch der Zweifel auf ... der erste Gebrauch der Freiheit des selbstbewußten Geistes ist ein Protest gegen die bestehende Welt des Geistes ... Er (der Jugendliche) muß diesen Kampf kämpfen! Er muß zweifeln; er muß wählen und verwerfen". *Om familjen och skolan* (1843), SA IX, S. 488–489.

den Schüler dazu, daß er ein bestimmtes Wissen gegen ein anderes setzt und mit Hilfe einer gegebenen Regel eine Norm für die Aufhebung des Gegensatzes sucht. Aber dadurch befreit er sich selbst allmählich von seiner Gebundenheit im Inhalt und auch die Regel wird auf diese Stufe herabgesetzt. So wird er gezwungen, die notwendige Regel selbst zu *bilden*. Auf diese Weise geht das bloß analysierende Begreifen allmählich zum *produktiven* Wissen über, das durch ein aktives Produzieren die Erkenntnis erreicht. Aber dann werden auch die Institutionen der Schule drückend".²⁹⁰ Die Widersprüche und unterschiedlichen Auslegungen existieren so zuerst in den unmittelbar tradierten Auffassungen (Lehrbücher) und verschiedenen Meinungen (Lehrer, andere Schüler). Für diese unmittelbaren Auffassungen gibt es schon wissenschaftliche Lösungen – vorhandene Regeln für die Aufhebung der unmittelbaren Widersprüche. Auf diesem Niveau handelt es sich noch um den analytischen Verstand und – um mit Kant zu sprechen – die Urteilskraft.²⁹¹ Es handelt sich hier also um die Erfindung einer schon vorhandenen Lösung einer strittigen Frage. Das ist in der Schule der Normalfall.

Der andere Fall, in dem es keine eindeutige Regeln oder 'Lösungen' gibt, existiert aber auch schon in der Schule. Das ist der Fall des produktiven Wissens, in dem man die Regeln oder die Norm für eine umstrittene Frage selbst bilden muß. Dabei wird die Einsicht in die prinzipielle Relativität der gebildeten (oder überhaupt möglichen) Regeln wichtig – oder wie Snellman formulierte, in diesem Stadium wird die Regel selbst ein kontingenter Inhalt für das Bewußtsein. Für diesen Fall gibt es keine analytischen Lösungen, sondern sie sind synthetisch, induktiv offen und wahrscheinlich. In der Schule sind z.B. die historischen Verallgemeinerungen solche: sie können verschieden ausgelegt werden, sie können mit neuen Fakten bereichert (nicht nur analytisch ergänzt) werden und es gibt keine endgültig 'richtigen' Lösungen. Der gegensätzliche Fall wäre z.B. die Lösung eines mathematischen Problems: es gibt nur eine richtige Lösung und ihre Wahrheit ist absolut. Es ist hier aber wichtig, daß – ungeachtet dieses unterschiedlichen Charakters der einzelnen Fächer – im Schulunterricht schon solche Fälle vorkommen, die eine eigene theoretische Einbildungskraft der Schüler fordern. Natürlich können die Schüler auch solche Verallgemeinerungen selbst entdecken, die schon existieren, ihnen aber

290 SA I, S. 410.

291 Nach Kant ist die Urteilskraft "das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken". Weiter als die bestimmende Urteilskraft, für die die Regel vorhanden ist, geht die reflektierende Urteilskraft, für die nur das Besondere gegeben ist: sie muß das Allgemeine selbst finden. *Kritik der Urteilskraft*, S. 33–34.

nicht bekannt sind. So ist die Grenze zwischen diesen zwei Formen der Urteilskraft in der Schule nicht so eindeutig, wie die Unterscheidung Kants und Snellmans zu behaupten scheint.

In der Schule muß der Unterricht also schon offen für diese höchste Form des Wissens sein, obwohl man methodisch noch nicht darauf hinstrebt. Der Lehrer muß den Schülern diese Möglichkeit individuell offen halten und wenn die Entwicklung eines Schülers diese Form des Wissens fordert, sie anwenden. Die Grenze zwischen 'dem Wissen als Gedächtnis' und 'produktivem Wissen' ist daher fließend: die Schule kann nicht beide extreme Alternativen allein stützen. Der Übergang von dem 'Wissen als Gedächtnis' zum 'produktiven Wissen' "muß allmählich geschehen, mehr von der Forderung des Schülers als von den Maßnahmen des Lehrers, diese Forderung zu wecken, abhängen".²⁹² Die Schule *muß* jedoch – ihrer 'Definition' gemäß – diesen Übergang erreichen und ihn bewußt unterstützen. Erst dann wird der Schüler reif für die Universität und für das Leben in der Gesellschaft und in seiner eigenen Familie. Das Selbstbewußtsein, "das Bewußtsein über sich als ein denkendes und wollendes Subjekt" (vgl. oben), muß in der Schule grundgelegt werden.

Dabei wird die Frage des anderen Übergangs von der Schule zur Universität – und im Falle der Volksschule: zu einer vernünftigen gesellschaftlichen Tätigkeit – wichtig. Durch diesen Übergang kann man auch das Wesen der Schule besser verstehen. Das gemeinsame Moment für den Übergang von der Schule in das gesellschaftliche Leben und an die Universität ist nach Snellman die Fähigkeit des Selbststudiums (oder auch der Selbsterziehung). Diese Fähigkeit setzt ein erwachtes Interesse an der Erkenntnis voraus.²⁹³ Die Universität setzt so das erwachte Selbstbewußtsein voraus. Was ist aber dann die 'Versöhnung' mit der Tradition, die an der Universität danach noch geschehen müsse? Ist die Universität nicht die Institution der universellen Kritik, die keine Autoritäten anerkennen soll? Meint die Versöhnung eine blinde Anerkennung des Bestehenden?

Snellman will damit der Universität nicht die kritische Rolle verweigern. Es handelt sich nur um den Unterschied zwischen dem subjektiven und objektiven Selbstbewußtsein. Die Anerkennung des Selbstbewußtseins ist natürlich auch der Grundpfeiler der Universität: "Das Ziel der Universitätsbildung ist ... den Studenten aus diesem abstrakten Egoismus herauszuführen und bei ihm das Selbstbewußtsein mit der Tradition zu

292 SA IX, S. 174. Vrgl. auch Wilenius (1978), S. 138–141.

293 Besonders in seinen Artikeln über die Volksschule spricht Snellman oft über diese Grundaufgabe der Schule. Die Betonung des Interesses ist bei Snellman wahrscheinlich unabhängig von der Interessentheorie Herbarts.

versöhnen ... wie muß diese Versöhnung geschehen? Wir antworten: *diese Versöhnung mit der Tradition ist nur durch die Anerkennung des Rechts des Selbstbewußtseins möglich, nur dadurch sind das wahrhafte Wissen und die Sittlichkeit denkbar*".²⁹⁴ Die Versöhnung meint also nicht eine unkritische, äußere Akzeptierung der gegebenen Tradition, sondern sie geschieht unter der Voraussetzung des dynamischen und widersprüchlichen Traditionsbegriffs. Die Versöhnung ist also gemäß den dynamischen Standards von Snellmans Bildungsbegriff gedacht: sonst wäre eine so starke Betonung der Anerkennung des Rechts des Selbstbewußtseins nicht folgerichtig.

Dieses Recht der Kritik ist in der Universität jedoch objektiv: auf eine vernünftige Weiterentwicklung der Tradition zielend und auch die Selbstkritik betonend. Die Kritik bleibt in der Schule also noch zum Teil in der 'abstrakten Selbstsicherheit' (sjelfvishet) stecken und ist so hauptsächlich negative Kritik. Diese abstrakte Form der Kritik ist leichter und entwickelt auch die formalen Eigenschaften der Kritik. Eine konkrete, inhaltliche Kritik fordert viel tieferes und vielseitigeres Wissen und wird erst in der Universität voll möglich. Aber kann dieser Unterschied absolut sein – dann würde ja der Skeptizismus die Wahrheit der Schule? Wie steht es dann mit dem 'produktiven Wissen' – bleibt es dann ein Privilegium der Universität?

Snellman ist hier nicht ganz explizit. Seine Unterscheidung basiert jedoch auf Hegels Analyse der logischen Form. Hegel unterscheidet a) die abstrakten oder verständigen, b) die dialektischen oder negativ-vernünftigen, c) die spekulativen oder positiv-vernünftigen Momente.²⁹⁵ Das verständige Moment entspricht in Snellmans Erörterung klar dem analytischen Aspekt des 'Wissens als Gedächtnis' – dem bloßen 'Sein' der Tradition.²⁹⁶ Das dialektische oder negativ-vernünftige Moment ist das der abstrakten Kritik an dem Verständigen: die skeptische Kritik, die nur die Endlichkeit der Verstandesbestimmungen unterstreicht. Dieses Moment entspricht der abstrakten Selbstsicherheit des aufwachenden Selbstbewußtseins. Es ist aber noch kein produktives Wissen, das objektiv demonstrierbare positive Resultate hätte. Das dritte Moment, das spekulative

294 SA IX, S. 174–175.

295 *Enzyklopädie*, § 79–82.

296 Ich weiss jedoch nicht, woher Snellman den Begriff des 'Wissens als Gedächtnis' bekommt. Hegel benutzt diesen Ausdruck nicht, nur in der Philosophie des subjektiven Geistes behandelt er das Gedächtnis kurz (*Enzyklopädie*, § 458, 461–464). Der Term ist jedoch keine Konstruktion Snellmans, weil jene Stellen in seinen Vorlesungen, wo er über das Wissen als Gedächtnis spricht, Zitate sind (vgl. Till lectioner höst-terminen 1837, Föreläsningar i logik, HYK).

oder positiv-vernünftige, ist ein schaffendes, produktives Wissen, eine "*Einheit unterschiedlicher Bestimmungen*", nicht eine bloß formelle Einheit.²⁹⁷ Dieses Moment der Einheit entspricht der 'Versöhnung' Snellmans: die an sich widersprüchliche Tradition (was die nur negative Kritik betont) wird in dem konkreten Handeln und Denken des Subjekts vernünftig weiterentwickelt.

Es ist bemerkenswert, daß Snellman das skeptische, negativ-kritische Moment hier eigentlich gar nicht genauer analysiert sondern nur nebenbei erwähnt. Es wäre jedoch wichtig, dieses Moment hier zu berücksichtigen, um die Problematik des aufwachenden Selbstbewußtseins voll zu skizzieren. Der Übergang von der negativen zur positiven Kritik ist für die Dialektik entscheidend und auch pädagogisch zentral. Die negative Kritik in der Schule ist für Snellman offenbar nur ein Übergangsstadium, ein formales Zeichen des erwachenden Selbstbewußtseins, dem es noch an sich entwickelnder Objektivität mangelt.²⁹⁸ Nach dem verständigen Moment kommt also sofort das produktive, positiv vernünftige. 1843 hebt Snellman bei dieser Frage auch die wichtige Rolle der Familienerziehung hervor. Die Schule baut weiter auf jene moralische Basis, die in der Familie gelegt ist. Der schon in der Kindheit entstandene Glaube an die Wahrheit und das Recht hilft auch später, den Zweifel positiv aufzuheben.²⁹⁹ Die Grundpfeiler sind also gleich, aber die Form des Denkens hat sich verändert: der in der Familie herrschende Glaube muß in der Schule allmählich durch das kritische Denken aufgehoben werden.

Daher muß man den Unterschied zwischen Schule und Universität bei Snellman als relativ und fließend betrachten. Man könnte sagen, daß die Schule nach einer wahrhaften Produktivität strebt, aber die Universität sie erreicht. In der Schule muß man so das Interesse am Wissen erwecken, daß selbstständige Studien an der Universität oder – nach der Volksschule – "innerhalb der Sphäre der Volksliteratur" möglich werden.³⁰⁰ Diese Selbstständigkeit ist nicht bloß theoretisch bestimmbar, sondern hat auch eine wichtige praktische Bedeutung. In diesem Sinne bestimmte Snellman die Reife für das Universitätsstudium umfassend als "eine Fähigkeit selbstständig das Erlernte auf die Fragen des allgemeinen Lebens anzu-

297 *Enzyklopädie*, § 82.

298 Snellman sagt direkt, daß der Begriff des Selbstbewußtseins nicht einen Zweifel an dem *Dasein* des Wahren und Rechten meint. Wichtig ist nur, daß dies seine *eigene* Bestimmungen sind. SA IX, S. 177. Eine äußerste negative Kritik ist für Snellman offenbar ein philosophisches Monstrum, das in der Schule praktisch keine wirkliche Bedeutung hat.

299 *Om familjen och skolan*, SA IX, S. 489.

300 *Om studentens pligter* (1875), SA IX, S. 188–189. Snellman meint hier eigentlich Nationalliteratur, nicht nur einfache Volksliteratur.

wenden" und betonte die Schwierigkeit, diese Reife nur durch ein Examen genau bestimmen zu können.³⁰¹

Die Grenze zwischen Schule und Universität ist also fließend: schon die Schule fördert, wenn die Schüler dazu reif sind, die höchste Form der menschlichen Bildung. Das produktive Wissen ist also kein Privileg der Universität, sondern das Streben danach existiert schon dann, wenn man nach der wirklichen Bedeutung der vorausgesetzten Regeln fragt und die Möglichkeit von anderen Auslegungsweisen überlegt. Es hängt von dem Inhalt des Unterrichts ab, wann das produktive Wissen möglich wird. Besonders in den praktisch und sittlich relevanten Fragen kann man eine solche Auslegungskunst schon ziemlich früh betreiben. Snellmans Lehre von der Volksschule erläutert diese Problematik genauer – in ihr wird besonders der Begriff von 'wirklicher Bildung' pädagogisch konkretisiert.

c) Die Bestimmung der Volksschule

In Snellmans Philosophie der Schule wird die Bestimmung der Volksschule die zentrale Frage. Diese Frage war natürlich damals für die nationale Politik Finnlands zentral und schon in den 20er Jahren viel diskutiert.³⁰² Die Bedeutung Snellmans wird aber in dieser Diskussion in den 40er Jahren zentral und er bleibt in dieser Frage auch später aktiv: er überlegt vor allem theoretisch diese Frage in Finnland am weitesten. Nach Halila kann man Snellman neben U. Cygnaeus den "Vater des finnischen Volksschulwesens" nennen, weil er "als erster, schon lange vor den anderen ... die allgemeinen Prinzipien, von denen aus das Volksschulwesen aufgebaut wurde, darstellte und mit seinem literarischen und persönlichen Handeln stark seine Grundlegung stützte".³⁰³ Es ist typisch, daß auch Halila ungeachtet dieser Aussage nur die Ideen von Cygnaeus umfassend darstellt und ihm die tatsächliche Ehre zuteil werden läßt.³⁰⁴ Theoretisch übertrifft aber die Bedeutung Snellmans die von Cygnaeus klar. Die Rolle Snellmans bei der Entstehung der finnischen Volksschule verlangt in dieser Hinsicht eine Neubewertung. Es ist für die Lage der Forschung in dieser Frage bezeichnend, daß es noch keine gründliche Untersuchung über Snellmans Philosophie der Schule und seiner umfassenden Diskussion der Volksschule gibt,

301 *Elementarundervisningen och universitetsstudien*, SA III, S. 480–481.

302 Pärssinen, s. 309 ff. In dieser Diskussion ist vor allem Gripenberg wichtig, weil er auf U. Cygnaeus einwirkte, vgl. Nurmi, s. 195.

303 Halila, s. 208.

304 *Ibid.*, s. 242 ff., bes. s. 378–384.

wogegen die – theoretisch nicht gleich bedeutenden – Gedanken von Cygnaeus immer wieder von neuem ausgelegt werden.³⁰⁵ Praktisch wurde Snellman von der praktischen Durchführung der Volksschule ausgeschlossen und Cygnaeus wurde in dieser Hinsicht der tatsächliche 'Vater'.³⁰⁶

Ich begrenze meine Darstellung von Snellmans Ideen zur Volksschule auf die allgemeinen Bestimmungen derselben. Seine Lehre von der Volksschule ist eine konsequente praktische Durchführung seiner bildungsphilosophischen Prinzipien und konkretisiert in vieler Hinsicht auch seine allgemeinen Gedanken zur Aufgabe der Schule. Snellman entwickelt diese allgemeinen Gedanken oft durch die unmittelbaren Analysen der Volksschule – er betrachtet die speziellen Probleme der anderen Schulformen weit weniger. Für die zentrale Stellung dieser Frage gibt es neben der wichtigen nationalen und gesellschaftlichen Bedeutung eine theoretische Ursache: die Volksschule muß sozusagen eine systematische Bildungseinheit werden, die fürs Volk im Prinzip die gleiche Bedeutung hat wie die Schule/Universität für die höheren Gesellschaftsklassen. Sie muß also einen geschlossenen Kurs haben, der die allgemeinmenschliche Aufgabe der Schule verwirklicht. Snellman vergleicht die Volksschule oft sogar mit der Universität: das bedeutet, daß die Volksschule die 'wirkliche Bildung' in gleichem Maß vorbereiten muß. Nur dadurch kann die Volksschule eine wichtige nationale und gesellschaftliche Bedeutung haben.

Snellman entwickelt seine Grundideen zur Volksschule schon 1840–1842 durch eine kritische Aneignung der schwedischen Diskussion darüber und faßt kurz in *Läran om staten* diese Bestimmungen zusammen. Später entwickelt und konkretisiert er diese Grundideen weiter bis nach den Polemiken mit U. Cygnaeus 1860–1861, die gewissermaßen seine reifste Position in dieser Frage repräsentieren. *Läran om staten* betont zuerst die große gesellschaftliche Bedeutung der Volksschule: sie kompensiert nicht den fehlenden Unterricht in der Familie, sondern bedeutet vor allem "einen großen Fortschritt im Weg der Bildung, wenn durch sie die allgemeine Bildung der Zeit in alle Klassen der Nation eindringt".³⁰⁷ Die

305 Vrgl. die neueste Cygnaeus – Biographie von Nurmi. Die Untersuchung von Salo (1939) ist noch heute die gründlichste.

306 Nurmi, s. 120–121.

307 SA I, S. 726. Er kritisiert hier die Auffassungen eines "berühmten Schriftstellers und Wissenschaftlers in Schweden" – offenbar die von C.J.L. Almqvist, der in *Aftonbladet* schon früher in Schweden von Snellman kritisierte Artikel geschrieben hatte, vrgl. *Om folkskolor* (1840), SA III, S. 154, 156, *Svensk litteratur*, SA VIII, S. 77–78. Die Auffassung Halilas über eine nur positive Einwirkung Almqvists auf Snellman (S. 210) ist so unhaltbar. Über die schwedische Diskussion dieser Frage und Snellmans Beteiligung daran s. Alavuotunki, S. 144–147.

Volkschule bedeutet also zuerst – wie alle Schulen – einen entscheidenden Schritt über die Grenzen der Familienerziehung hinaus: der Glaube an die Autoritäten ist nicht mehr ein organisierendes Prinzip, wie in der ersten Familienerziehung, sondern die Volkserziehung stützt sich auf ein 'höheres Bewußtsein', das "auf einer vernünftigen Überzeugung und auf einer entwickelten geistigen Freiheit" basiert.³⁰⁸

Das Moment des Unterrichts ist daher jetzt der Erziehung gegenüber betont und das Wissen als solches wird nicht mehr anderen Prinzipien untergeordnet. So kann man die Aufgabe der Volksschule z.B. nicht auf ein bestimmter Gesellschaftsklasse begrenzen. Snellman bestimmt die prinzipielle gesellschaftliche Bedeutung dieser Schulform folgendermaßen: "Die Erziehung in der Familie hat ihre Zeit und ihr Recht, weil der Glaube der Ausgangspunkt des Wissens ist. Aber sie ist für sich einseitig und unzureichend. Von diesem Standpunkt aus gesehen ist es nicht vernünftig zu rasonieren, wie viel Wissen z.B. ein Bauer braucht. Er muß bei der gegenwärtigen Lage der Dinge gleich viel wissen wie ein Priester, und ein wenig mehr dazu".³⁰⁹ Das Recht – oder vielmehr die gesellschaftliche Notwendigkeit – des gründlichen Wissens darf man nicht aus äußerlichen Gründen begrenzen.³¹⁰ Der einzige Bestimmungsgrund ist auch in der Volksschule das allgemeine Recht des Selbstbewußtseins auf das subjektive Wissen, d.h. auf ein solches Niveau des Wissens und Denkens, auf dem die produktive Bildung der eigenen Überzeugung möglich wird. Die zentrale Aufgabe der Volksschule ist so die Bildung zum Menschen überhaupt, zur praktischen Humanität.³¹¹ In dieser Hinsicht ist die Feststellung Alavuotunkis, daß Snellman hier ein 'radikaler Demokrat' sei,³¹² nicht ganz übertrieben: Snellmans Programm der Volksschule zielt letztlich auf die volle Staatsbürgerlichkeit.

Daher wird auch in der zweiten Grundbestimmung der Volksschule in *Läran om staten* das aktive Selbststudium als ihr wichtigstes Ziel hervorgehoben. Snellman sagt: "Der Unterricht in einer Volksschule kann nicht viele Lehrfächer umfassen, aber er muß desto mehr zur Mitteilung eines Interesses ans Wissen gerichtet sein, so daß der Schüler, wenn er die

308 SA III, S. 156.

309 Ibid., S. 157.

310 In dem Artikel *Embetsmannabildning vid universiteterna* bemerkt Snellman, daß man besonders von der Volksschule eine Bildung "für eine im voraus gegebene Form der Existenz" gefordert hat. Das bedeutet aber eine Anerkennung des Kastenwesens. SA V, S. 75.

311 *Kansakouluista ja kansanopetuksesta* (Über die Volksschulen und den Volksunterricht) (1847), SA IX, S. 297–298.

312 Alavuotunki, S. 151.

Schule verlassen hat, selbst seinen Unterricht fortsetzt".³¹³ Die Schaffung eines autonomen Interesses an dem Wissen ist die zentrale Aufgabe der Volksschule. Diese Forderung ist im Prinzip mit der Aufgabe der Schule überhaupt gleichzustellen. Die Universität forderte ja die Fähigkeit zum selbstständigen Studium. Hat die Volksschule aber auch schon die 'versöhnende' Funktion derselben – wenn sie zugleich die Universität des Bauern sein sollte, wie Snellman oft betont?

Der Vergleich des Bauern mit dem Priester ist für diese Frage wichtig und erläutert umfassend die innersten Bestrebungen der Lehre Snellmans. In der Universität war – im Vergleich mit der Schule – das Problem der 'Versöhnung' zentral und sie hatte in ihr die Bedeutung einer positiv-vernünftigen und aktiven Weiterentwicklung der Tradition. Die in der Volksschule erzielte praktische Humanität und das relativ selbstständige Interesse an Erkenntnis hat klar dieselbe Funktion: der Schüler muß nach der Volksschule zu einer praktischen Versöhnung gelangen, also die Tradition in seiner Arbeit, seiner sittlichen und gesellschaftlichen Tätigkeit³¹⁴ weiterbringen können. Man kann sogar behaupten, daß Snellman diese praktische Tätigkeit für schwieriger hielt als die rein wissenschaftliche. Daher braucht man für "andere bürgerliche Tätigkeit" – als für eine eng wissenschaftliche – sogar mehr wissenschaftliche Bildung.³¹⁵ Diese Bemerkung meint offenbar Beamte, aber hebt im Prinzip auch das Problem der staatsbürgerlichen Tätigkeit überhaupt hervor. Das konkrete Handeln ist ja das letzte Kriterium der Vernünftigkeit der Überzeugung.³¹⁶ Das aktuelle Handeln fordert also jene geschichtlich wesentliche 'wirkliche Bildung', die Snellman der engen Elitebildung der 'mit Lorbeer gekrönten Gelehrten' gegenüberstellte (vgl. früher).

Die Äusserungen Snellmans sind in dieser Frage wirklich radikal. Das ist aber auch bildungstheoretisch ganz folgerichtig, wenn man sich an seine Lehre der 'wirklichen Bildung' erinnert. Formale Zeichen der Bildung bedeuten nichts: nur die konkrete Arbeit für die nationale und gesellschaftliche Entwicklung erweist die wirkliche Bedeutung der Bildung.³¹⁷ Snellmans Beispiel des Bauern, das er oft benutzt, spricht klar aus, daß er den nationalen Fortschritt wesentlich 'von unten her' erwartet (das war der zentrale Unterschied von Snellman und Tengström bei der

313 SA I, S. 726.

314 Snellman hebt konkret z.B. die Familienerziehung und die Hilfe der Mitmenschen hervor, SA IX, S. 298. Die Betonung ist also mehr ethisch als politisch.

315 *Om studentens pligter* (1875), SA IX, S. 191.

316 *Ibid.*, S. 195.

317 Vgl. neben den früheren Analysen auch *Folkskolans inrättning* (1845), SA IV, S. 48.

Nationalitätsfrage, wie schon gezeigt wurde).³¹⁸ Die Volksschule ist eines von den wichtigsten Mitteln dieses gesellschaftlichen und nationalen Fortschritts. Snellman betont in *Läran om staten*, daß die Begründung der Volksschule sogar ein Schritt zu einer "freieren Staatsverfassung" ist und daß sie erst in solchen Staaten ihre "größte Wirksamkeit" erweist.³¹⁹ Die Volksschule ist dadurch auch die wichtigste Schule: sie ist "für die sittliche und dadurch wahre Bildung eines Volks einflußreicher als die höhere Schule (lärdomsskolan)".³²⁰

Das pädagogisch wichtigste Problem der Volksschule ist die richtige Begrenzung³²¹ und Systematisierung ihres Lehrplans. Die Vermittlung eines "Interesses für das Wissen" ist dadurch ihre zentrale Aufgabe. Was ist die Lösung Snellmans für diese, schon klassische pädagogische Frage? Wie kann schon die Volksschule "das Interesse erwecken" (um die treffende Äusserung Herbarts zu benutzen)? Die Frage ist nicht einfach technisch lösbar: sie ist dafür zu komplex und eine geschichtlich zu konkretisierende – wie nach Snellman überhaupt alle Fragen der Pädagogik.³²² Daher gibt Snellman nur einige allgemeine Gedankenmodelle, von denen aus man genauere, sachlich und geschichtlich konkretisierte Lösungen entwickeln kann. Auch Snellman macht – als praktischer Schulpolitiker – solche Vorschläge, aber auch sie sind für uns nicht so interessant wie seine allgemeinen Prinzipien. Daher betrachte ich diese historischen Einzelheiten nicht genauer.

Snellman überlegt diese Frage zuerst in seinen Artikeln *Folkskolans bestämelse* und *Folkskolans inrättning*, die 1845 in *Saima* erschienen. Danach behandelt er die Frage umfassend in zwei Artikeln noch 1856, die die konkretesten praktischen Vorschläge enthalten.³²³ Er geht von seiner Grundthese aus, daß die Volksschule nicht in erster Linie eine bloß praktische Schule sein darf, sondern "in Einem die Schule und Universität des Volks" sein muß. Daher muß sie vor allem "Liebe zur allgemeinemenschli-

318 Snellman diskutiert auch direkt die Frage der Gesellschaftsklassen und sagt, daß die noch 'unverdorbenen' Gesellschaftsklassen eine reformierende Kraft in der Gesellschaft bilden und so eine lebendige Weiterentwicklung der Nation garantieren. *Hvad nationel bildning är* (1845), SA IV, S. 15.

319 SA I, S. 728.

320 SA III, S. 158.

321 Der Zahl der Lehrfächer war in den damaligen Schulen überhaupt sehr groß: gemäß der Schulordnung von 1843 um 30 Fächer in der 'oberen Elementarschule' und im Gymnasium. Die Ursache für diese Situation war, daß es noch keine selbstständige Realschule gab. Stenius II, S. 121.

322 SA V, S. 623–624.

323 *Finska folkskolans inrättning* und *Grunderna för ett förslag till folkskolans i Finland ordnande*, SA V, S. 42–83.

chen Bildung und zu jenen Erkenntnissen, die die Erreichung einer solchen Bildung ermöglichen, mitteilen".³²⁴ Wie wird das in der Volksschule möglich? Es gibt nach Snellman viele Wege und man kann kein genaues Maß des Wissens bestimmen, das für die allgemeinemenschliche Bildung notwendig sei. Die Ursache dafür ist die praktische und ethische Bedeutung der Bildung, "ein Bewußtsein für die höchsten Angelegenheiten des Menschengeschlechts und ... eine Fähigkeit für ihre Beförderung".³²⁵ Wie fördert die Volksschule als eine spezielle Bildungsinstitution diese Aufgabe?

In der Familie hatte die religiöse Bildung diese Funktion, aber in der Schule muß sie auf dem realen Wissen basieren. Nach Snellman ist die zentrale Ursache dafür die Komplexität der modernen Gesellschaft: "Das Bedürfnis eines anderen als des eigentlich religiösen Unterrichts ... wächst immer, wenn die Gesellschaft sich entwickelt ... der moderne, europäische Staat ... ist ein sehr komplex zusammengesetzter Organismus und daher wird ein solcher Unterricht für alle Staatsbürger (medborgare) notwendig".³²⁶ Schon die konkrete Tätigkeit in Familie und Gemeinde fordert eine allgemeinemenschliche Bildung aber auch die Fragen der bürgerlichen Gesellschaft und des Staats können im Bereich der Tätigkeit z.B. des Bauern sein. Daher darf man seine Bildung nicht begrenzen.³²⁷ Wie wir gesehen haben, fordert nach Snellman schon die Familienerziehung im Prinzip höchste menschliche Bildung, wenn man die Forderung der Zivilisation in der Familie ernst nimmt. Natürlich durchdringt auch die Komplexität der modernen Gesellschaft systematisch alle ihre institutionellen Sonderformen und deshalb hat das Argument Snellmans eine prinzipielle Bedeutung für die gesellschaftliche Tätigkeit *aller* Menschen. In der modernen Gesellschaft hat diese Komplexität natürlich eine noch größere Bedeutung und die Grundthese Snellmans ist auch heute noch aktuell.

Wie ist aber konkret eine solche Bildung, wenn man sie nicht einfach materiell bestimmen kann? Die Lösung Snellmans scheint vorerst sogar naiv zu sein und ist jedenfalls sehr konkret. Er betrachtet die grundlegende Fähigkeit des Lesens genauer und sieht in ihrer vollen Ausbildung die wesentliche Aufgabe der Schule. Was ist aber das Lesen? Es ist in diesem Zusammenhang gar nicht nur ein mechanischer Kunst³²⁸ sondern meint

324 SA IV, S. 41–42.

325 Ibid., S. 42.

326 Ibid., S. 42–43, vgl. S. 47.

327 Ibid., S. 43.

328 Nach Snellman sollte man schon in der Familienerziehung diese mechanische Fertigkeit des Lesens entwickeln.

vor allem die Fähigkeit des Verstehens. Snellman schildert die Aufgabe der Schule dabei wie folgt: "Man sollte in der Schule den geringen Anfang (das mechanische Lesen in der Familie – KV) weiter entwickeln ... den Schüler in die schwere Kunst des Lesens aus einem Buch einzuführen – das heißt: zugleich in das Verständnis des Inhalts des Gelesenen einzuführen. Das wäre das erste und wichtigste Ziel der Volksschule".³²⁹ Das ist vor allem die notwendige Voraussetzung des Selbststudiums, das nach der Schule möglich sein sollte. Daher meint das Lesen hier eigentlich das produktive Wissen und das gedächtnismäßige Wissen ist vielmehr nur "ein Mittel für den Unterricht im Lesen".³³⁰

Dieses Ziel der Volksschule ist aber nicht so einfach zu erreichen. Snellman bemerkt, daß auch "der größte Teil der sogenannten gebildeten Klasse" diese Forderung schlecht erfüllt.³³¹ Daher wird der Vergleich mit der Universität besser verständlich: auch in ihr kann ein äußeres 'Lesen der Schulaufgabe' (lexläsan) ohne ein wirkliches Verständnis vorherrschen.³³² Die Forderung des Verstehens ist gerade deshalb schwer zu verwirklichen, weil sie eigentlich eine prinzipielle Problematisierung der Bildungsaufgabe der Schule fordert. Die Volksschule sollte nach Snellman so eingerichtet werden, daß sie "eine Liebe zum Wissen" produziere. 'Das Lesen' meint gerade diese Fähigkeit des Wissens und Lernens als solche: besonders in der Volksschule, wo der Stoff nicht sehr umfassend sein kann, sollte gerade die Fähigkeit des Schaffens der Erkenntnisse entwickelt werden.³³³ So muß man schon in der Volksschule das 'produktive Wissen' vorbereiten – nur dann wird das Selbststudium nach der Schule möglich und für die geschichtliche Praxis wirksam. Die geschichtlich neuen Situationen fordern von allen Menschen eine selbstständige Urteilkraft, produktives, schaffendes Denken: nur dadurch kann die geschichtliche Praxis vernünftig weiterentwickelt werden.

In diesem Kontext legt schon *Läran om staten* das Problem des Lesens aus. "Die Fähigkeit zu lesen und das Gelesene zu verstehen" bedeutet schon in der Volksschule die Förderung der eigenen Produktivität: "wenn

329 SA IV, S. 47.

330 SA V, S. 60.

331 SA IV, S. 48. Vgl. SA V, S. 60, wo Snellman bemerkt, daß auch die höhere Schule (den *lärda skolan*) "keine höhere Aufgabe" als das Lesen in diesem Sinne hat.

332 Snellman ironisiert oft mit diesem 'Lesen der Schulaufgabe' auch das Lesen in der Universität, vgl. z.B. *Om det akademiska studium*, SA I, S. 396. Das ist nach Snellman auch ein großes Problem der nationalen Bildung in Finnland: wie die religiöse Abhängigkeit der großen Massen, ist auch unsere höhere wissenschaftliche Bildung "in jedem Punkt eine Schulaufgabe (lexa) gewesen, von dem Ausländer gelehrt, ein kraftloses Repetieren nach seinem Diktat". *Finnar och irokeser* (1845), SA IV, S. 9.

333 SA IV, S. 48–49.

man erkennt, daß aller Unterricht dazu streben muß, daß dem Schüler eine lebendige Einsicht mitgeteilt wird, ein Wissen, das lebt und sich zu immer neuen Einsichten entwickelt, darf dieses Ziel auch im Volksunterricht nicht vernachlässigt werden".³³⁴ Die Produktivität hat in der Volksschule die Bedeutung eines eigenständigen Begreifens und Auslegens. Der letzte Zweck ist aber eine tätige Produktivität und Selbstbildung nach der Schule. Erst in diesem Moment wird die existierende Tradition weiterentwickelt. Wie schon früher festgestellt, ist es eigentlich schwer, eine eindeutige Grenze zwischen einem tiefen analytischen Verstehen und 'produktivem Wissen' zu ziehen: das Verstehen und Lernen ist schon an sich aktiv. So kann die persönliche Auffassung einer schon gegebenen Sache ein neues, produktives Moment in der Traditionsvermittlung sein. In diesem Sinne kann man schon in der Volksschule von 'produktivem Wissen' sprechen.³³⁵

Snellman entwickelt auch genauere praktische Vorschläge für die Entwicklung des Interesses und des verstehenden Lesens. Sein Artikel *Huru skolundervisningen qvåfver läslusten* (Wie der Schulunterricht die Lese Lust erstickt) aus dem Jahr 1855 faßt seine wesentlichen Thesen zusammen. Die größten Hindernisse für die Entwicklung des wirklichen Verstehens sind das Auswendiglernen, das übermäßige Abhören und die überanstrengenden Hausaufgaben, die nach Snellman sehr schnell alles eigene Interesse der Schüler töten. Diese traditionellen Formen des Unterrichts sind für den Lehrer bequem, weil sie von ihm keine wirklichen Fähigkeiten fordern. Die herrschende Stellung dieser mechanischen Formen aber bedeutet, daß in der Schule gerade das Wichtigste fehlt: der Unterricht selbst. Was sollte man tun? Nach Snellman sollte man das Auswendiglernen auf das Minimum begrenzen (gänzlich kann man es natürlich nicht eliminieren) und das Abhören auf ein Drittel reduzieren. An die Stelle der überanstrengenden Hausarbeiten könnte man freiwilliges Lesen in der Familie setzen.³³⁶ Die so gesparte Zeit sollte man für aktivierende Unterrichtsformen nutzen. Man könnte in der Schule überhaupt mehr frei lesen und dadurch ein systematisches Erkenntnisinteresse erwecken. Das freie Lesen über den jeweiligen Inhalt des Unterrichts ist wesentlich informativer und hat eine dauerhaftere Wirkung als das Auswendiglernen einiger

334 SA I, S. 727.

335 Schon Hegel erkannte dieses Problem, indem er betonte, daß man ein schaffendes Philosophieren und das Lernen philosophischer Begriffe nicht abstrakt unterscheiden kann. Schon das positive Lernen fordert eine eigene Aktivität. Vrgl. meine Untersuchung (1986), S. 109–113.

336 Wie Wilenius (1986), S. 147 bemerkt, war Snellman selbst überhaupt nicht so streng den Schülern gegenüber, wie man traditionell gedacht hat.

Passagen, die "gleich schnell vergessen wie gelernt werden". Mit dem umfassenderen Lesen kann der Schüler auch besser "einen Zusammenhang im Inhalt finden". Der Lehrer muß dabei das eigentliche Verstehen kontrollieren und vielseitig diskutierend Unterricht geben. Der Unterricht besteht nicht nur aus einer "Erklärung über das Gelesene, sondern aus dem Bemühen, den Schüler selbst lesen und verstehen zu lehren". Snellman betont dabei auch die zentrale Bedeutung der eigenen Darstellungen der Schüler über das Gelesene.³³⁷

Prinzipiell gleiche Thesen kommen zum Teil noch gründlicher und schärfer schon in Snellmans Beurteilung des Lehrplans der höheren Elementarschule von Kuopio 1848 zum Ausdruck.³³⁸ Er betont die entscheidende Bedeutung des ersten Unterrichts für die ganze Schule. Die frühe Gewöhnung an das gedanklose Lesen ist eine große Gefahr, die später sehr schwierig zu korrigieren ist. Auswendig gelernte Schulaufgaben entwickeln den Verstand nicht – nur besonders im (freien) Lesen entstehendes "frisches Interesse (håg) stärkt kräftig auch die Fähigkeit (des verstehenden Lesens – KV)". Auch die Überanstrengung ist ein wesentliches Hindernis für die Bildung des eigenen Interesses. Man sollte daher an die Stelle des übermäßigen Abhörens mehr eigene Arbeiten der Schüler (also in der Schule) stellen. Das Abhören hindert weiter den Lehrer daran, eine konkrete Anleitung zu betreiben, die gerade im ersten Unterricht sehr wichtig wäre. Es ist auch psychologisch sowohl für den Schüler als auch den Lehrer deprimierend. Man sollte nur dann und wann größere Zusammenhänge abhören. Die eigenen Arbeiten der Schüler sollten mit der Hilfe des Lehrers auch neue Sachen darstellen – das entwickelt die Selbstständigkeit. Das freie Arbeiten und Lesen aktiviert: und der Lehrer sollte besonders die persönliche *Weise* der Schüler, ein Lehrgegenstand aufzufassen, unterstützen.

Die Grundprinzipien sind klar: die Schule muß vor allem die eigene Aktivität und Arbeit der Schüler fördern. Das geschieht durch produktive Formen des Unterrichts: das selbstständige Lesen systematisch homogener Einheiten sowohl in der Schule als auch zu Hause, schriftliche und münd-

337 SA IV, S. 614–625. Über Snellmans konkrete inhaltliche Vorschläge die Lehrfächer betreffend vgl. *Grunderna för ett förslag till folkskolans i Finland ordnande* (1856), SA V, S. 59–66. Auf überraschender Weise findet Snellman später viele von diesen positiven Vorschlägen in seiner eigenen 'alten Schule' (sog. Trivialschule in Oulu) tatsächlich durchgeführt. Sie ließ vor allem "die Seele offen und empfindlich für Studien *con amore*". *En gammal skola* (1873), SA IX, S. 370. Auch das Lyzeum von Helsinki, in dem Snellman selbst in den 30er Jahren gearbeitet hatte, ist bei ihm oft ein positives Beispiel.

338 *Diktamen till protokollet ...* (Staatsarchiv).

liche Darstellungen des Gelesenen, der diskutierende Unterricht des Lehrers, in dem er das Wesen der Sache möglichst vielseitig beleuchten soll. Durch diese aktivierende Methode muß der Lehrer das Lernvermögen der Schüler entwickeln: das ist die gemeinsame Aufgabe allen Unterrichts. Wie geschieht das? Snellman hat schon früher indirekt in seiner erkenntnistheoretischen Analyse des subjektiven Moments des Unterrichts ein Antwort gegeben. Das geschieht so, daß der Lehrer sich in seinem Unterricht – wenn möglich – viel mehr auf die eigenen Auslegungen seiner Schüler stützt, als nur selbst monologisch seine "Erklärung über das Gelesene" hervorhebt. So haben die Unterschiede und Widersprüche der Auslegungen eine wichtige Rolle für die Erreichung eines selbstständigen Lernvermögens. Im Lichte seiner bildungstheoretischen Prinzipien und der allgemeinen Aufgabe der Schule ist diese Methode eine notwendige Voraussetzung des wirklichen Lernens, bei dem gerade die produktive Subjektivität respektiert und entwickelt werden soll. Die eigene Arbeit und persönliche Auffassung schaffen gerade für die *positive* Kritik die Grundlage dadurch, daß der Schüler eine konsequente und identische Auslegung formulieren muß.

Diese Thesen über die pädagogische Methode Snellmans haben auch ihre materielle Begründung in seiner Betrachtungen über die Struktur des Lehrplans. Er stellte schon fest, daß in der Volksschule das Maß des Wissens nicht groß sein kann und daher die Frage nach der Qualität des vermittelten Wissens um so wichtiger ist. Das zentrale Prinzip Snellmans für die Konstruktion des Lehrplans kommt klar in seiner Betrachtung der 'alten Schule' von Oulu zum Vorschein. Die Eigenartigkeit ihres Lehrplans war, "daß so viele neue Lehrfächer für die beiden höheren Klassen aufgespart wurden".³³⁹ In den früheren Klassen konzentrierte man sich beinahe ausschließlich auf die klassischen Sprachen – und nach Snellman war diese eine weise Entscheidung, weil die Sprachstudien in Finnland notwendig eine grosse Rolle im Lehrplan spielen. Snellman korrigiert hier in gewisser Weise sein negatives Urteil in *Läran om staten* über die klassischen Studien und betont jetzt besonders die theoretische Priorität und das Begründungsverhältnis des Lateinischen zu den neueren Sprachen. In der alten Schule von Oulu war das "gründliche grammatikalische Lateinlesen" ein Schlüssel zur "Fähigkeit ... einen Schriftsteller in irgendeiner Sprache zu lesen". Dadurch war das Resultat des Lateinlesens für den Schüler überhaupt "die Fähigkeit zur Auseinandersetzung (*förmåga att reda sig*)".³⁴⁰ Das Latein ist hier für uns natürlich nur ein Beispiel: Snell-

339 *En gammal skola*, SA IX, S. 367.

340 *Ibid.*, S. 371–372.

man erkennt an, daß besonders das Fehlen des Unterrichts der Muttersprache und der Naturgeschichte die wesentlichsten Mängel der alten Schule waren.³⁴¹

In Snellmans Argumentation ist es aber wesentlich, daß die innere Begründungslogik des Wissens auch für den Lehrplan bestimmend sein soll. Das Latein hat eine grammatikalische und lexikalische Priorität gegenüber den neueren Sprachen. Innerhalb des übrigen Lehrplans haben nach Snellman besonders die Philosophie und Geschichte eine solche zentrale systematische Stellung: gerade sie "geben Themen zur Diskussion über die allgemeinsten menschlichen Interessen".³⁴² Obwohl diese Bemerkung direkt auf die Universitätsstudien hinweist, hat besonders die Geschichte nach seiner Meinung auch für die Schule dieselbe Rolle. Natürlich könnte auch die Philosophie schon früh mit systematischen Begründungsverhältnissen und allgemein humanistischen Themen den Schulunterricht bereichern.³⁴³

Snellman stellt auch fest, daß innerhalb der Naturwissenschaften die Naturgeschichte, in der die Schüler selbst "examinieren und sammeln ... sich an eigene Observation und Aufmerksamkeit für die Umgebung gewöhnen", eine zentrale Stellung hat. In diesem Sinne hat die Naturgeschichte sogar "einen bedeutenden sittlichen Einfluß".³⁴⁴ Die Naturwissenschaften dürfen also nicht nur "die Zahl der Schulaufgaben vermehren"³⁴⁵ – auch in ihnen sind daher systematische Zusammenhänge zentral.

Es gibt also einige Fächer, die systematisch die Möglichkeit des Selbststudiums besonders fördern. Die Aufgabe der Schule, die Entwicklung des Selbstbewußtseins und der eigenen Produktivität, kann schon von Anfang an auch diese 'materiale' Hilfe nutzen: sie ist gleich wichtig wie die 'formale' Seite, die Weise des Unterrichts.³⁴⁶ Hegel sprach von den 'spekulativen Inhalten', die für das Selbstwissen des Geistes als Geist am geeignetsten seien.³⁴⁷ Snellman vertritt hier dieselbe Lehre nur erkenntnis-

341 Ibid., S. 368, 371.

342 *Om studentens pligter*, SA IX, S. 196.

343 Snellman selbst entwickelt die Frage nach dem Unterricht in Philosophie in der Schule leider nicht. Als ein Fach erfüllt sie aber sehr gut seine Kriterien der wesentlichen Inhalt des Lehrplans: sie entwickelt wesentliche systematische Zusammenhänge und eigenständiges Denken.

344 Wilenius (1986), S. 167 hat also nicht ganz recht, wenn er einseitig den Vorrang der Geisteswissenschaften bei Snellman betont.

345 SA IX, S. 371.

346 Natürlich kann man Materie und Form hier nicht abstrakt unterscheiden. Der Lehrer vereint eigentlich immer dann diese Aspekte, wenn er die systematischen Einheiten im Lehrplan erleuchten kann.

347 Vrgl. meine Untersuchung (1986), S. 105–106.

logisch, ohne geistesphilosophische Voraussetzungen. So ist besonders seine Auffassung über die naturwissenschaftlichen Studien realistischer als die Hegels. Es gibt autonome, nicht reduzierbare Begründungsverhältnisse innerhalb verschiedener Wissensbereiche und das Sichwissen des Geistes hat in dieser Frage für Snellman keine metaphysische Priorität.

Die konkreten Vorschläge Snellmans zur Ordnung verschiedener Lehrfächer sind eine andere Frage: man sollte sie zur konkreten Entwicklung der verschiedenen Schulformen und ihre Reformvorschläge historisch nivellieren. Das ist aber nicht in Rahmen dieser Untersuchung möglich. Das allgemeine Prinzip ist jedoch klar: es gibt ein systematisches Kriterium für die Vereinfachung des Lehrplans. Eine oberflächliche Vielwisserei und direkte Praktizibilität können nicht ein bleibendes Interesse an den Studien wecken: sie sind so auf längere Sicht nicht nützlich. Das Subjekt selbst muß der Ausgangspunkt der Tätigkeit werden: nur so wird die Zukunft allmählich immer mehr das Resultat des bewußten Handelns. Nur das kann für eine reichere Entwicklung der Menschheit förderlich sein. Das pädagogische Denken und Handeln ist also in zwei Dimensionen für die Zukunft verantwortlich: es muß in der Schule Voraussetzungen für die Entwicklung des systematischen, globalen Wissens und für die Humanisierung von Gesellschaft und Kultur schaffen. Auch die konkreten Vorschläge Snellmans sind in dieser Frage noch größtenteils aktuell: in 19. Jahrhundert war er als pädagogischer Reformator wirklich radikal. Daher ist es berechtigt, seine Pädagogik für einen wesentlichen Teil der junghegelianischen Bewegung zu halten.

6. Zusammenfassung: die geschichtliche und systematische Bedeutung von Snellmans Analyse des pädagogischen Prozesses

Snellmans Auffassung über Bildung und Erziehung bildet gewissermaßen den dynamischen und radikalsten Kern seines Denkens. Man kann Snellman in seiner *Philosophie* nicht für einen Junghegelianer halten, er war konservativer: aber in seiner Bildungs- und Erziehungstheorie kommen viele typische Züge dieser radikalen Richtung zum Vorschein. Besonders die zentrale Forderung der konkreten Kritik an allem bloß Traditionellen und die Hebung des Selbstbewußtseins des finnischen Volkes waren damals radikale Schwerpunktsetzungen. Snellman entwickelte eigentlich

eine junghegelianische Erziehungstheorie: das ist seine geschichtliche Leistung. In der Geschichte der Erziehung hat von den Junghegelianern Marx eine bedeutende Stellung³⁴⁸ – er forderte vor allem die Berücksichtigung der Rolle der wirklichen gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse in der Erziehung (z.B. in der Kritik der 'bürgerlichen Familie'). Andererseits wollte er mit dem 'polytechnischen' Erziehungsbegriff den klassischen Bildungsbegriff ergänzen. Er erkannte jedoch für die Erziehung eine aktive Rolle im gesellschaftlichen Prozeß an und wollte sie von dem Einfluß der herrschenden Klasse befreien. Die Gedanken von Marx blieben aber nur Randbemerkungen: er entwickelte keine systematische Analyse der Erziehung.³⁴⁹

Snellman ist in dieser Hinsicht bedeutender: er begründet die kritische Kapazität der Erziehung in allen ihren Formen (Familie, Schule, Universität) vielseitig. Natürlich ist seine Kritik – im Vergleich mit Marx – reformatorisch. Aber der demokratische, von unten befreiende Ton des Junghegelianismus ist auch für ihn in diesen Fragen zentral. Snellman meidet jedoch andererseits den abstrakten Subjektivismus³⁵⁰ der Junghegelianer und sieht das Subjekt in seiner dynamischen Vermittlung mit dem gesellschaftlichen Prozeß. Andererseits erkennt er das vernünftige Bestimmungsrecht des Subjekts an und garantiert dadurch die relative kritische Autonomie der Erziehung sowohl von den traditionellen Sitten der Familie/Nation, von den einseitigen Interessen der bürgerlichen Gesellschaft und von den existierenden Staatsformen. Die Erziehung wird dadurch ein Prozeß sowohl der individuellen als auch der gesellschaftlichen Befreiung.

In der pädagogischen Bewegung nach Rousseau hatten umfassend erst

348 Vrgl. Ballauf – Schaller III, S. 593–606. Andere Junghegelianer konzentrierten sich vor allem auf die anthropologische und empirische Konkretisation des Menschen (vrgl. Löwith). Das leitete aber zum einseitigen Individualismus, zur Vernachlässigung der kritischen Potentiale der Hegelschen Gesellschaftsphilosophie. Nur Marx entwickelte diese Seite weiter. Daher erreichten auch Kierkegaard, Feuerbach und Stirner pädagogisch nicht so bedeutende Resultate. Vrgl. Ballauf – Schaller III, S. 556–571.

349 Ibidem.

350 Besonders Stirner repräsentiert diesen Tendenz. Aber auch z.B. Feuerbach berücksichtigt nicht den realen gesellschaftlichen Prozeß sondern geht von den abstrakten 'Gattungswesen' des Menschen aus. Nur Marx scheint den Hegelschen Gedanken des objektiven Geistes konkret weiterzuentwickeln. Wegen dieser konkretisierenden Bestrebung kritisierte er ja den abstrakten Menschenbegriff Stirners und Feuerbachs. Über Stirner vrgl. *Deutsche Ideologie*, MEW 3, S. 101 ff., über Feuerbach z.B. *Thesen über Feuerbach* n:r 6 und 7., *ibid.*, S. 6–7. Er sagt auch über die Junghegelianer: "Die Althegeleaner hatten alles begriffen ... Die Junghegelianer kritisierten alles ... Die Junghegelianer stimmen mit den Althegeleanern überein in dem Glauben an die Herrschaft der Religion, der Begriffe, des Allgemeinen in der bestehenden Welt". *Ibid.*, S. 19.

Schleiermacher und Hegel die gesellschaftlichen Dimensionen der Erziehung in die pädagogische Diskussion gebracht. Pestalozzi und Herbart orientierten sich noch individuell und allgemein humanistisch: sie wollten harmonisch moralisieren und zivilisieren und sahen keine dialektischen Spannungen zwischen Pädagogik und Gesellschaft. Die Erziehung wurde noch keine kritische, gesellschaftlich emanzipierende Disziplin. Erst Schleiermacher und Hegel gehen in der Geschichte der Pädagogik in dieser Hinsicht weiter und bestimmen die Erziehung auch als ein gesellschaftliches Verhältnis.³⁵¹ Schleiermacher sah die 'geistigen Lebensmächte' (Staat, Kirche, Wissenschaft und freie Geselligkeit) nicht nur als Ziele der individuellen Erziehung sondern auch als selbst in ihrem sittlichen Werden auf die Erziehung angewiesen.³⁵² Er erkennt aber nicht klar ein *kritisches* Recht der Erziehung an, weil er andererseits betont, daß "die Erziehung gut und sittlich (ist), wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht. Hier ist ... eine Beschränkung für die Allgemeingültigkeit unserer Theorie gegeben. Sie kann nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einheit aufgestellt werden".³⁵³ Obwohl auch Snellman eine gesellschaftlich indifferente pädagogische Theoretisierung kritisierte, sah er dieses Verhältnis wesentlich dynamischer. Die kritische Pflicht der Erziehung war die dynamische Weiterentwicklung der tradierten sittlichen Formen. So hat das pädagogische Denken bei Snellman umfassendere kritische Möglichkeiten als bei Schleiermacher.

Hegels Auffassung über die Gesellschaft war moderner als die Schleiermachers: er hob ja die zentrale Rolle der bürgerlichen Gesellschaft hervor. Die Sittlichkeit wird so bei ihm zum Teil antagonistisch und ihre Forderungen für die Erziehung deshalb problematisch. Schleiermacher sah hier offenbar keine Konflikte.³⁵⁴ Hegel sah die zum Teil gegensätzlichen Forderungen der bürgerlichen Gesellschaft und des Staats für die Erziehung und versuchte diese durch neuhumanistische Bestimmungen zu versöhnen. Er betonte die allgemeinmenschliche und dadurch kritische Bedeutung der klassischen humanistischen Studien: der Mensch kann durch sie die entfremdeten Formen der gegenwärtigen Gesellschaft (z.B. die Bestrebung zur unmittelbaren Nützlichkeit) aufheben.³⁵⁵ Snellman geht weiter als

351 Moog, Band 3, S. 331–335, Ballauf–Schaller III, S. 65, Schmied-Kowarzik, S. 28–29.

352 Schmied-Kowarzik, S. 33–34.

353 Zitiert durch Schmied-Kowarzik, S. 140.

354 Auch Schmied-Kowarzik kommt implizit zu diesem Schluß, wenn er sagt, daß Schleiermacher "der Praxis vorweg eine *natürliche* Tendenz zur Versittlichung zuspricht" und dadurch "die Einsicht in Problem und Aufgabe einer theoretischen Sinnbestimmung der Erziehung (sich versperrt)". S. 141.

355 Vrgl. meine Untersuchung (1986), S. 96–100.

Hegel, weil er das Idealbild des griechischen Lebens nicht akzeptiert, sondern die Bedeutung der gegenwärtigen, sich entwickelnden Humanität betont. Das Moment der offenen Zukunft ist für seinen Begriff der 'wirklichen Bildung' konstitutiv, die Humanität ist eine immer neue Aufgabe. Es gibt keine musterhaften 'Lösungen': die Entwicklung der Humanität fordert vielmehr eine kritische Analyse der gegenwärtigen Probleme und schaffende ethische und politische Arbeit an ihrer Lösung. Diese Forderung bleibt bei Snellman jedoch nicht technisch und pragmatisch, weil er die formalen Fertigkeiten für die zukünftige Tätigkeit betont: die wissenschaftlichen Begründungsverhältnisse des Wissens, das verstehende, selbst auslegende und kritisierende Lesen, die moralische Verantwortlichkeit.

Auch die deutschen hegelianischen Pädagogen des 19. Jahrhunderts, vor allem Thaulow und Rosenkranz, erreichen nicht das Reflexionsniveau Snellmans. Thaulow ist ein Rechtshegelianer und er stützt sich eigentlich gleich stark auf Lessing, Schleiermacher und Schelling (auch den alten Schelling) wie auf Hegel. In seinem Werk *Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft* (1845) versucht er durch theologisch-metaphysische und geschichtsphilosophische Spekulationen eine Grundlage für die Lehre vom Menschen und für die Pädagogik zu schaffen. Er bekennt sich als Hegelianer,³⁵⁶ aber betont eigentlich gar nicht die pädagogische Bedeutung von Hegels eigenständigsten Lehren. Er kombiniert vielmehr die konservativsten Einsichten Hegels mit denen der früher genannten Denker. Die Voraussetzung der Pädagogik ist für ihn die theologische Lehre Lessings von der "Erziehung des Menschengeschlechts": nur von dieser 'unumstößlichen Wahrheit' aus kann der gegenwärtige Mensch "mit Sicherheit begriffen und erzogen werden".³⁵⁷ Das religiöse Bewußtsein ist der substantielle Grund aller Aspekte des Lebens eines Volks: der Gesetze, Sitten, von Kunst und Wissenschaft, der Bedürfnisse und "eudämonistischen Lebensfunktionen".³⁵⁸ Der substantielle Grund des Menschen ist so letztlich der "Plan Gottes": so wird die Aufgabe des einzelnen Menschen, "sich mit seiner Substanz zusammenzuschliessen". Die göttliche Substanz bildet so den "rein objektiven Boden", von dem aus die ethische Tätigkeit des Menschen begriffen werden kann.³⁵⁹

356 Thaulow (1845), Vorrede S. V–VII.

357 Ibid., S. 82–83. Von den Hegelianern betonte schon vor Thaulow A. Kapp (den er auch oft positiv nennt) die zentrale Bedeutung der geschichtlichen Tradition, vor allem der klassischen Studien, für die Erziehung des 'allgemeinen Standes'. Bailauf – Schaller III, S. 224–225.

358 Ibid., S. 88–89.

359 Ibid., S. 128–129.

Dadurch kann Thaulow behaupten, daß es 'absolutes Wissen' über den Menschen gibt, das die Grundlage des pädagogischen Wissens bildet.³⁶⁰ Die Substanz ist "also nicht bloß Anfangspunkt in der sittlichen Entwicklung, sondern auch das Ende". Sie ist "in jedem Augenblick das über das Einzelne Übergreifende". Die Freiheit des Individuums wird auch durch die Substanz gesetzt: die Subjekte verwirklichen sich durch die 'spezifische Begabung' für einen Beruf und zweitens durch die 'allgemeine Begabung' für "die Menschwerdung überhaupt". Diese beiden sind aber eindeutig durch den Substanz gesetzt: "Diese Subjekte sind ... a) *spezifisch* begabt von der Substanz für irgend ein spezifisch ethisches Gebiet in ihr, b) *allgemein* begabt für die Theilnahme an der *ganzen* Substanz".³⁶¹ Dadurch bestimmt Thaulow auch die Stände statisch: sie sind durch die Spezifizierung der Substanz entstanden. Diese Spezifizierung ist aber nicht 'atomistisch' geschehen sondern durch die generelle Notwendigkeit der Substanz. Die Individuen können daher auch nicht in dynamischem Verhältnis zu den Ständen stehen: es gibt "ausserhalb der Stände keinen Platz für ein Individuum".³⁶² Es ist für die Auffassung Thaulows bezeichnend, das seine Gesellschaftsphilosophie keine 'bürgerliche Gesellschaft' hat: das bedeutet hinsichtlich der Erziehung, daß die Familie und der Staat die einzigen Erziehungsinstitutionen sind.³⁶³

Thaulow entwickelt in diesem Buch noch keine konkrete Pädagogik, aber sein späteres pädagogisches Werk, *Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse* (1858) zeigt, daß er seine metaphysischen Lehren auch dann nicht aufgibt.³⁶⁴ Er bestimmt den allgemeinen Zweck der Gymnasien durch die Berufung "auf den Begriff und Zweck der Geschichte des Menschengeschlechts". Er nennt Lessing und wiederholt, daß "es an und für sich keine Vergangenheit für den Geist giebt".³⁶⁵ Die Grundlage ist theologisch: das "Menschengeschlecht (ist) nach einer festen harmonischen Idee geschaffen".³⁶⁶ Auch die Gesellschaftsphilosophie ist statisch: die platonistische Auffassung über die Verbindung der "objektiven Formen des Staats mit den verschiedenen angeborenen Naturen der Einzelindi-

360 Ibid., S. 110–111.

361 Ibid., S. 150–151.

362 Ibid., S. 135.

363 Ibid., S. 156–157. Sie sind Momente der 'göttlichen Erziehung'.

364 Nach Ballauf und Schaller (III, S. 215–216) hatte Thaulow durch die Erregung des Jahres 1848 einen radikaleren Plan der Nationalerziehung von Lepelletier herausgegeben und den Gedanken einer allgemeinen Elementarschule unterstützt. Aber schon 1852 schrieb er enttäuscht über die Ideale des Revolutionsjahres.

365 Thaulow (1858), § 167–169.

366 Ibid., § 179.

duen" ist nach ihm eine "Gemüth und Vernunft befriedigende" Lehre.³⁶⁷ So sind z.B. die angeborenen Anlagen der Kinder, die für den allgemeinen Stand bestimmt sind, von der Vorsehung verliehen.³⁶⁸ Die verschiedenen Schulen, Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium sind überhaupt durch die 'prästabilisierte Harmonie' für die drei Stände (substantielle, reflektierende und allgemeine) bestimmt.³⁶⁹ Auch die konkreten pädagogischen Analysen über den Gymnasialunterricht erreichen keine bedeutenden Resultate.

Rosenkranz ist ohne weiteres ein bedeutenderer Denker als Thaulow. So auch in der Pädagogik: er entwickelt auf dem Hegelschen Boden ziemlich selbstständig diese Wissenschaft und stützt sich konkret auf die zeitgenössische pädagogische Diskussion, z.B. auf Niemeyer, Schwarz, Herbart und Beneke. Er behandelt in seinem kleinen Buch *Die Pädagogik als System* alle zentralen Fragen der zeitgenössischen Pädagogik.³⁷⁰ Er analysiert auch die konkreten Fragen dieser Wissenschaft gründlicher als Thaulow. In Finnland stützte Snellman sich in seinen Vorlesungen über die Pädagogik 1861 umfassend auf sein Buch. Snellman hat aber seine Pädagogik wesentlich schon vor dem Erscheinen von Rosenkranz' Buch entwickelt. Er benutzt das Buch später offenbar daher, daß die Resultate von Rosenkranz nicht wesentlich seinen eigenen Prinzipien widersprechen (wie es z.B. die von Thaulow klar machen).

Im Vergleich mit Snellman bleibt die Pädagogik Rosenkranz' eine allgemeine Bildungslehre, in der er die physiologischen und psychologischen Voraussetzungen der Pädagogik hervorhebt (Orthobiotik und Didaktik, § 53–102). Die 'Pragmatik' behandelt das Moment des objektiven Geistes: hier betont Rosenkranz das Moment der Moralität und religiösen Bildung (§ 145–174). In dieser Hinsicht weicht er am stärksten von Snellman ab: er behandelt die institutionellen Voraussetzungen der Erziehung nicht systematisch sondern nur als geschichtliche Formen der Erziehung (z.B. die 'bürgerliche Erziehung', § 248–254). Er sieht auch in der Entwicklung einer – von verschiedenen Konfessionen unabhängigen – 'Vernunftreligion' die höchste Aufgabe der Erziehung überhaupt (§ 172–174, 260). Snellman dagegen betonte stärker die wissenschaftliche und ethisch-sittliche Grundaufgabe der Erziehung. Wie Snellman, betont auch Rosenkranz das Moment der vernünftigen Subjektivität (§ 18) und unabschließbaren Selbsterziehung (§ 50): diese erreichen aber keine kritische

367 Ibid., § 182.

368 Ibid., § 218.

369 Ibid., § 185, 187–188, 192–193.

370 Ballauf-Schaller III, S. 218.

Dynamik im Verhältnis zur nationalen Tradition und den Institutionen der Gesellschaft. Nur in der 'Vernunftreligion' nennt Rosenkranz den kritischen Aspekt gegen die "traditionelle Religion" (§ 172). Konsequenterweise wird 'die individuelle Erziehung' (§ 203–226) nur als ein historisches Phänomen behandelt. Eigentlich nur das Ende des Werkes, 'Die freie Erziehung' (§ 260) behandelt die aktuellen Forderungen der Pädagogik in der knappen Form einer Liste, was man in verschiedenen Bereichen der Erziehung machen 'soll'. Diese zum Teil fortschrittlichen Thesen werden jedoch nicht konkret entwickelt, sondern bleiben nur allgemeine, neuhumanistische Gedanken. Rosenkranz fordert überhaupt die Entwicklung des 'praktischen Geistes' (Familie, Stand, Volk, Konfession) "allein von *Innen heraus*", ihre Bestimmung "durch den Begriff der *Menschheit*". Er bleibt so letztlich innerhalb der abstrakten humanistischen Rede, die Snellman durch einen konkret tätigen und kritischen Prozeß der 'wirklichen Bildung' aufheben wollte. Snellman forderte von der Erziehung letztlich eine konkrete sittliche (d.h. gesellschaftliche) Kritik der Gegenwart: nur dadurch kann sie ein aktives Moment im Werden einer besseren Zukunft sein. Im Vergleich mit Snellman bleibt Rosenkranz in den Grenzen des Neuhumanismus: er erkennt nur die individuelle moralische und religiöse Kritik an.

Erst in der modernen pädagogischen Diskussion findet man gleichartige pädagogische Entwicklungstendenzen. Z.B. die 'Pädagogik der Unterdrückten' des Brasilianers Paulo Freire entwickelt gleichartige Thesen über die Erziehung wie Snellman. Er stützt sich auch direkt auf Hegel und Marx und ihre modernen Ausleger (Frankfurter Schule, Kosik, Praxis-Gruppe usw.), aber auch die Situation der Entwicklungsländer bringt seine Ausgangsposition der von Snellman nahe. Freire betont das dialogische Verhältnis in der Pädagogik, fordert die Erweckung der Subjektivität, bestimmt die Inhalte des Unterrichts durch das Verhältnis zu den aktuellen Problemen der geschichtlich – gesellschaftlichen Entwicklung. Dadurch fordert er eine befreiende Pädagogik: sie muß nicht mehr nur ein Mittel der herrschenden Klasse, eine erpressende und autoritäre Pädagogik sein.³⁷¹ Wie bei Snellman, ist das zentrale Problem der Erziehung die Schaffung und Unterstützung der eigenen intellektuellen, ethischen und politischen Subjektivität des Volks.

Ein Unterschied ist jedoch wesentlich: die Pädagogik ist bei Freire eine Pädagogik der Erwachsenen und er betont dabei auch die Probleme der Organisierung einer revolutionären Bewegung. Daher betont er die Bedeu-

371 Freire, S. 20–24, 33–35, 38–40, 54–55, passim.

tung der Teamarbeit und sieht den Inhalt der Erziehung durch die eigenen Lebensprobleme der Massen bestimmt. Die Dialogpädagogik bildet sich so von dem Bewußtsein des Volks aus, nicht von dem Wissen oder von dem Modell eines 'guten Menschen' aus.³⁷² Der Inhalt der Pädagogik "konstituiert und organisiert sich durch das Weltbild der Studenten". Die 'generativen Themen', die diesen Inhalt organisieren, findet man durch die Erforschung "des (allgemeinen) Denkens der Menschen (the people's thinking)".³⁷³ Die wissenschaftlichen oder philosophischen Begründungsverhältnisse haben so für die Pädagogik Freires keine organisierende Bedeutung. Er legt diese Verhältnisse zu einseitig als Momente der erpressenden Macht aus. Snellman dagegen glaubt, daß man nur durch die Wissenschaftlichkeit und die Traditionen des humanistischen Denkens eine feste Basis für die Pädagogik schaffen kann. Der Ausgangspunkt Snellmans scheint daher für die Erziehung der heranwachsenden Generation sogar günstiger zu sein: man weiß ja noch nicht, was für Lebensprobleme sie haben wird. Es ist so wichtiger, allgemeine Voraussetzungen des kritischen und humanistischen Denkens zu schaffen. Das meint jedoch nicht, daß die aktuellen Probleme der Menschheit nicht eine sehr wichtige Rolle schon im Schulunterricht spielen sollten (Snellman unterstrich ja das Problem der *aktuellen* Humanität). Sie können jedoch nicht *zentral* den Inhalt der Erziehung bestimmen.

372 Ibid., S. 82–83. Freire stützt sich hier direkt auf Mao - Tse - Tung. Offenbar spielt auch der Einfluß Sartres hier eine Rolle: diese Gedanken setzen ja eine Unterbewertung des traditionellen Wissens und ethischen Denkens voraus.

373 Ibid., S. 101.

IV Die Philosophie der Schule von Z.J. Cleve

M. Stenius hat Cleve in seiner Dissertation über ihn den 'Vater der Schulen Finnlands' genannt. Diese Aussage ist nicht ganz übertrieben: Cleve war der eigentliche Experte der Erziehungsfragen in den Schulkomitees von 1861–1880. Snellman betätigte sich nicht direkt in diesen, obwohl er in Finnland – neben Cleve – die vielleicht gründlichsten Erkenntnisse über die Problematik der Schule hatte. Durch die Arbeit Cleves fanden aber auch die Einsichten Snellmans einen mittelbaren Einfluß auf die wirklichen Reformen. Das wirkliche Resultat wurde natürlich etwas anderes als die zum Teil sehr radikalen Ideen Snellmans: der praktische Einfluß von Cygnaeus wurde grösser. Die Bedeutung der Arbeit Cleves in den Schulkomitees darf man auch nicht übertreiben: die Resultate sind keine direkte Äusserung von Cleves eigenen Prinzipien sondern natürlich ein Kompromiß. Stenius hat die Bedeutung dieser Seite von Cleves Arbeit offenbar zu stark betont und seine selbständigen theoretischen Leistungen nicht genügend hervorgehoben. Sein Buch über Cleve ist eigentlich eine Biographie – wie schon die Artikelserie von Böök, der ein Schüler Cleves war. Die Stellung Cleves in der Geschichte der Pädagogik und Philosophie wurde in diesen bisher wichtigsten Cleve-Untersuchungen nicht gründlich genug dargestellt.

Cleve war ein Schüler von J.J. Tengström und besonders Snellman hatte einen bedeutenden Einfluß auf ihn, mindestens schon 1843, als Cleve dessen Vorlesungen über die Philosophie des Geistes hörte. Die Philosophie Hegels wurde so von Anfang an der zentrale Gegenstand seiner Studien und er blieb den Grundprinzipien des Hegelianismus sein ganzes Leben hindurch treu. Cleves eigentümliche Bedeutung innerhalb des Hegelianismus ist, daß er eine systematische Schulpädagogik entwickelt. Er

betrachtet nur zweitrangig die Probleme der Familienerziehung und der Universität. Er geht tief in die speziellen pädagogischen Probleme der Schule hinein, z.B. bis in die besonderen didaktischen Probleme verschiedener Lehrfächer. Er entwickelt seine Philosophie der Schule jedoch in einem umfassenden gesellschaftsphilosophischen Kontext und führt die Analyse der institutionellen Rolle der Schule im Hegelianismus zum Teil noch weiter als Snellman. Er versucht besonders die relative Autonomie der Schule theoretisch (und auch praktisch in Hinsicht auf ihre Verwaltung) zu begründen.

Cleve betrachtet auch tiefgehend die speziellen Fragen der pädagogischen Wissenschaft von den Grundvoraussetzungen der hegelianischen Geistesphilosophie aus. Er beschäftigt sich besonders mit den Fragen der anthropologischen und psychologischen Begründung des pädagogischen Wissens und bestimmt den Begriff der Bildung¹ vielseitig auch durch diese subjektiven Momente. Durch diese anthropologischen Studien – und auch naturphilosophischen Studien überhaupt – betont er das Moment der Natürlichkeit im pädagogischen Prozeß positiv. In dieser Hinsicht weicht er von der üblichen Gedankenwelt der finnischen Hegelianern relativ stark ab (man muß jedoch daran erinnern, daß auch Snellman die Natürlichkeit des Menschen gründlich studierte). Cleve zieht aber von dieser Betonung aus keine kritischen Schlußfolgerungen gegen die hegelianische Geistesphilosophie, sondern bleibt dem Idealismus treu. Das drückt sich auch in seiner Kritik an W. Bolin aus, der in dem finnischen Hegelianismus als einziger radikale materialistische Thesen vertritt (obwohl nur die des feuerbachschen Materialismus, die in Finnland schon seit den 40er Jahren bekannt waren).

Cleve ist als Philosoph nicht annähernd so bedeutend wie als Pädagoge. Er schrieb keine so bedeutenden philosophischen Werke wie Snellman und schuf auch keine eigene systematische Position. Seine Verdienste liegen vor allem in der Pädagogik, wo er eine selbständige Position – zum Teil auch Snellman gegenüber – erreichte. Als zweites Hauptfach kann man seine philosophische Anthropologie und Psychologie nennen, mit denen er sich bis zu seinem letzten Werk (1901, ein Jahr nach seinem Tod erschienen) beschäftigte.

Letztlich ist die vielseitige praktische Tätigkeit Cleves in dem pädagogischen Leben des späten 19. Jahrhunderts in Finnland bemerkenswert. Er nahm – neben den Schulkomitees – an der Gründung des Seminarwesens,

1 Cleve entwickelt in seinen Vorlesungen über das System der Pädagogik den Bildungsbegriff systematisch weiter als Hegel und Snellman, Mappe II und XIII, Die Sammlung Cleves, VA.

des pädagogischen Vereins und seiner Zeitschrift teil und beschäftigte sich z.B. mit den besonderen Problemen der Behindertenerziehung. Man kann also sagen, daß – wie Snellman – auch er Theorie und Praxis durch seine ganze Tätigkeit vereinte. Und das geschah nicht nur aus Zwang – als eine natürliche Rolle für den einzigen Professor der Pädagogik in Finnland – sondern aus klarem nationalen und gesellschaftlichen Bewußtsein heraus. Cleve teilte das nationale Bewußtseins Snellmans sein ganzes Leben lang und die Förderung der Erziehungsarbeit in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens war ein Konsequenz daraus.

1. Leben und Werk von Cleve

Zacharias Joachim Cleve wurde 1820 in Rantasalmi geboren. Sein Vater Joachim Cleve war Pfarrer und hatte in Turku unter Leitung Porthans und Franzens studiert. Er war an der Universität Turku auch einige Jahre Dozent für Wissenschaftsgeschichte. Der Sohn Z.J. Cleve begann sein Studium der Philosophie 1838 an der Universität Helsinki und wurde 1844 Kandidat der Philosophie. Er setzte seine philosophische Studien fort und publizierte 1848 und 1850 zwei Dissertationen für die Dozentur und das Doktorat. Er behandelte in diesen vor allem die Philosophien von Spinoza, Kant, Fichte und Hegel – also schon für Tengström und Snellman zentrale Klassiker.

Für die philosophische Studien Cleves war der Einfluß von Tengström (bis nach 1848 Professor der Philosophie) und Snellman der wichtigste. Snellman hatte offenbar die größte Bedeutung: Cleve sagt eindeutig in seiner frühen Analyse der finnischen Philosophie, daß in ihr nur Snellman "sich vollkommen uneigennützig für die Entwicklung der Wahrheit geopfert hat ... mit vollkommenem Erfolg".² Auch G. Aminoff, der Opponent bei Cleves Dissertationen, hatte seine Studien geleitet (Aminoff war auch ein Verwandter Cleves). Aminoff war Hegelianer und 1849–1853 Professor für Philosophie – Philosophie wurde danach in Rußland abgeschafft. Aminoff hatte Snellman 1849 verdrängt, weil er für die Administration offenbar 'angenehmer' war – er war z.B. eifrig als Zensor tätig gewesen.³

2 *Om filosofiens studium och ståndpunkt i Finland samt inflytande på dess söners bildning*, undatiert, geschrieben nach 1844. Mappe V.

3 Rein I, S. 568, Salomaa, *Filosofia*, S. 145–146.

Cleve hielt als Dozent Vorlesungen über das System Hegels und entwickelte diese Philosophie auch in vielen Vorträgen.⁴

Die akademische Tätigkeit Cleves setzte sich aber in der Philosophie nicht fort, obwohl er sich klar der Philosophie zu widmen beabsichtigte.⁵ Stenius vermutet, daß Cleve für die Adjunktur der Philosophie 1851 keine Probe seines Wissens ablegte, weil er die Möglichkeiten seiner Mitbewerber für zu groß hielt oder die Pläne zur Abschaffung der Philosophie an der Universität fürchtete und dachte, daß die Administration national gesinnte Männer nicht begünstigen würde.⁶ Jedenfalls bewarb er sich gleichzeitig um eine Lektorat für Philosophie am Gymnasium von Kuopio und wurde auch ernannt. Die Philosophie wurde aber 1856 auch an den Gymnasien abgeschafft und Cleve wurde danach Lektor für Naturwissenschaften.⁷ Diese Wende wirkte offenbar auch auf das Denken Cleves: er würdigte später in seiner Auffassung über den Menschen das Moment der Natürlichkeit ziemlich positiv.⁸ Letztlich wurde er der Direktor des Gymnasiums 1857.

Cleve setzte gleichzeitig mit der Lehrerarbeit seine wissenschaftliche Arbeit fort, publizierte ein Lehrbuch der Psychologie für die Gymnasien (1854) und machte sich auch mit der pädagogischen Literatur seiner Zeit umfassend vertraut (neben den deutschen Hegelianern auch der Herbart-Schüler Strümpell und F.E. Beneke).⁹ Er redigierte gleichzeitig noch die Zeitung *Kuopio tidning* und schrieb in ihr schon bedeutende pädagogische Artikel. Er geriet dadurch 1855–1856 in eine Polemik mit Snellman, in der schon Differenzen in der Frage über das Wesen der Schule vorkommen.¹⁰

Die erste Professur für Pädagogik wurde in Finnland 1855 an der theologischen Fakultät der Universität Helsinki gegründet. Die Professur wurde zunächst eine kurze Zeit lang von Lars Stenbäck versorgt und 1859 an die historisch-philologische Fakultät verlegt. J.V. Snellman versorgte sie dann neben seiner eigenen Professur. Snellman machte 1860 einen Vorschlag zur Errichtung einer Seminarübungsschule für die Lehrerbildung. Diese sollte nach ihm unter der Leitung des Professors für Pädagogik stehen. Die Seminarübungsschule wurde 1862 gegründet. Für die Rea-

4 Stenius I, S. 8–11, 43–53.

5 Vrgl. *Om filosofiens studium* ..., Mappe V.

6 Stenius I, S. 62, Böök nimmt keine Stellung zu dieser Frage, TuP 1900, S. 125.

7 Stenius I, S. 70–71.

8 Das betrachte ich bald genauer. Über sein positives Interesse an den Naturwissenschaften vrgl. den Brief an die Schwester "am zweiten Pfingstfeiertag" 1856, Mappe XI. Vrgl. auch sein Vortrag über die Chemie 26.4. 1859, Mappe I.

9 Stenius I, S. 63–64.

10 Ibid., S. 69, 76–77; die Polemik zwischen Snellman und Cleve analysiert gründlicher Laurent.

lisierung dieser Aufgabe der Lehrerbildung sollte der zukünftige Professor nach Snellman eine Studiereise machen, auf der er sich mit den ausländischen Lehrerseminaren und Unterrichtsmethoden bekannt machen sollte. Cleve erhielt das Alexandersstipendium für diese Reise und machte sie 1860–1861 nach Schweden, Norwegen, Dänemark, Deutschland, in die Schweiz und nach Frankreich. Er schrieb eine Dissertation über die Resultate dieser Reise (*Skolan, Pedagogiskt utkast*. 1861) und wurde 1862 zum Professor für Pädagogik und Didaktik ernannt.¹¹

Die Tätigkeit Cleves als Professor wurde sehr vielseitig. Er war auch in der Philosophie aktiv. So verwickelte er sich als Opponent in einen Streit über die Kompetenz der Mitbewerber für die Philosophieprofessur, W. Bolin und Th. Rein, von denen der erste klar begabter war, aber zum Materialismus neigte.¹² Cleve hielt Rein für besser, mußte aber letztlich ein Gutachten Snellmans benutzen, um die Mehrheit des Konsistoriums hinter Rein zu bekommen.¹³ Cleve hatte so einen bedeutenden Anteil daran, daß der radikale Linkshegelianismus niemals in Finnland Fuß fassen konnte. Obwohl Cleve ein starkes Interesse an den Naturwissenschaften hatte, gab er niemals die idealistischen Grundprinzipien auf. In Finnland blieb so die materialistische Weiterentwicklung des Hegelianismus aus und nur der naturwissenschaftliche Materialismus und später Neopositivismus wurden mit der Zeit ernsthafte Alternativen des Idealismus (diese Richtungen bereitet schon der Herbartianismus des späteren 19. Jahrhunderts vor). Cleve war 1868–1871 auch Dekan und Inspektor der studentischen Verbindung der Tavastländer (*Hämäläinen osakunta*).¹⁴

Als Professor für Pädagogik hielt Cleve Vorlesungen vor allem über Didaktik, System der Pädagogik, Geschichte der Pädagogik und Schule, Psychologie, allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik. Die Schulpädagogik war das wichtigste Fach, und auf der Grundlage seiner Vorlesungen schrieb er 1884 sein Hauptwerk *Grunddrag till skolpädagogik*. Er wollte auch auf der Grundlage seiner Vorlesungen über die allgemeine Pädagogik ein Buch publizieren, aber nur die Einleitung dazu erschien

11 Stenius I, S. 78–103; Böök, TuP 1900, S. 125–126. Cleve war übrigens schon 1856 an der Professur für Pädagogik klar interessiert, falls sie "von der Vormundschaft der Theologie befreit würde". Brief von Z.J. Cleve an A.E. Arppe 15.11. 1856, TuP 1904, S. 408.

12 Vrgl. bes. das Buch Bolins über die Willensfreiheit, das er für diese Professur vorgelegt hatte. Bolin kritisierte in dieser Arbeit neben seinen bloß geschichtlichen Analysen die Situation der damaligen Philosophie scharf, Bolin (1868), S. 3 ff.

13 Stenius I, S. 106–109. Den Streit um Bolin analysiert genauer Manninen (1987(a)), S. 157–178.

14 Stenius I, S. 105, 112.

posthum.¹⁵ Neben diesen Büchern bleiben so die vielen Artikel die zentrale publizierte Quelle für die Untersuchung seines Denkens. Die relativ eingeschränkte literarische Tätigkeit Cleves erklärt sich von seinen vielen praktischen Aufgaben her. Besonders seine zentrale Arbeit in den Schulkomitees ist ein Laufbahn für sich.¹⁶

Neben der akademischen Tätigkeit als Professor nahm Cleve schon bald an der praktischen pädagogischen Organisationsarbeit teil. Als zentraler Experte für Pädagogik in Finnland hatte er eine leitende organisatorische Rolle in vielen akuten Bildungsfragen. Diese Rolle Cleves war damals weitgehend eine gesellschaftliche und nationale Notwendigkeit für Experten in diesen Fragen und als national gesinnter Mann wollte er natürlich auch die Verantwortung für die Entwicklung der pädagogischen Praxis übernehmen.

Cleve organisierte zuerst die ersten Lehrerversammlungen Finnlands 1863 und 1867, von denen viele Vorschläge für die Entwicklung des finnischen Schulwesens ausgingen – vor allem das Komitee von 1865. Auch die Begründung des Pädagogischen Vereins wurde von der ersten Lehrerversammlung vorgeschlagen, und unter der Leitung Cleves wurde er 1864 gegründet. Cleve war sein Vorsitzender bis 1878. Er redigierte in den 60er Jahren auch die Zeitschrift dieses Vereins (*Tidskrift utgifven af Pedagogiska Föreningen i Finland*, seit 1865) und half ihr auch später. Der Pädagogische Verein blieb vor allem eine amtliche Organisation der Lehrer und hatte keine große nationale Bedeutung für die Volksbildung, wie Cleve gehofft hatte. Für die Förderung dieser Aufgabe wurde 1874 der Verein für die Volksbildung Finnlands (*Suomen kansanvalistusseura*) gegründet, und Cleve war 1874–1881 dessen Vorsitzender. Die Gründung der Volkshochschulen war das wichtigste Resultat dieses Vereins.¹⁷ Cleve arbeitete daneben auch für die Entwicklung der Kadettenschule, der Taubstummenschule, der Frauenbildung ('*Akademien för kvinnobildning*' 1873–76) u.a.¹⁸

Der wichtigste Aspekt seiner pädagogischen Arbeit war aber ohne Zweifel seine zentrale Rolle in den Schulkomitees (1861–1888). Obwohl man diese Rolle schon in den Untersuchungen von Böök und Stenius

15 *Menniskans bildning och dess villkor* 1901, vrgl. Stenius I, S. 128–130.

16 Dieser Aspekt von Cleves Tätigkeit ist schon gründlich untersucht. Böök (1900–1904) erläutert vielseitig die Arbeit der Komitees und die zentrale Rolle Cleves in ihnen. Stenius analysiert noch genauer diese Rolle Cleves. Der zentrale Mangel dieser beiden Untersuchungen ist, daß sie das Denken Cleves nicht gründlich analysieren: Böök sehr kurz (TuP 1904, S. 391–399) und auch Stenius nur beiläufig (Stenius II, S. 8–34).

17 Stenius I, S. 117–128.

18 Die unpublizierten Memoiren von Gunilla Cleve, HYK, S. 39–46.

gründlich analysiert hat, lohnt es sich auch hier die zentralen Fakten zu wiederholen – besonders weil man noch heute allgemein nur die Rolle von U. Cygnaeus erinnert und beachtet, obwohl er eine wichtige Bedeutung nur für die Entstehung der Volksschule aber nicht für die Entwicklung des Schulwesens als Ganzes hatte. Es ist sowohl theoretisch als auch praktisch legitimierbar, dieses Bild zugunsten Snellmans und Cleves auch hier zu korrigieren.¹⁹

Cleve wurde zuerst in das große Volksschulkomitee (1861) berufen, das auf der Grundlage des Vorschlags von U. Cygnaeus den endgültigen Lehrplan bestimmen und auch die Lehrerseminare organisieren sollte. Das Komitee war heterogen und die Vorschläge von Cygnaeus konnten nicht als solche durchgesetzt werden. Das Resultat wurde also ein Kompromiß. Es ist aber offenbar, daß Cleve eine wichtige Rolle bei diesem Resultat innehatte, weil die Formulierung des endgültigen Vorschlags ihm überlassen wurde. Sowohl Böök als auch Stenius betonten die systematisierende Bedeutung Cleves: er hatte theoretisch eine leitende Rolle und konnte die Mehrheit des Komitees in vielen wichtigen Fragen auf seine Seite bringen. Besonders in drei Punkten wurden die Prinzipien von Cygnaeus preisgegeben: die Volksschule sollte nicht die zentrale Erziehungsrolle der Familie aufheben, die Handarbeiten sollten nicht eine so zentrale Stellung im Lehrplan einnehmen, wie Cygnaeus gedacht hatte. Der Lehrplan sollte mehr theoretisch betont sein und die Mädchenerziehung der höheren Volksschule sollte sich nicht auf die Pflege der Kinder in einem Kindergarten konzentrieren. Es gab auch viele andere Unterschiede und man kann sagen, daß unter der Leitung Cleves der endgültige Vorschlag weitgehend nach den Prinzipien Snellmans organisiert wurde (Snellmans Kritik an Cygnaeus war schon allgemein bekannt). Neben dieser Komiteearbeit ergriff Cleve auch die Initiative zur Gründung und Entwicklung des Volksschulwesens von Helsinki und wirkte auch als Reichstagsabgeordneter auf die weitere Entwicklung der Volksschule ein.²⁰

1865 wurde Cleve Vorsitzender eines anderen Komitees, dessen Aufgabe die Organisation der Administration der Schulen, die Organisation der höheren Schulen und ihres Lehrplans, die Bestimmung der Anforderungen an die Kompetenz der Lehrer u. a. war. Z.B. die wichtigen Fragen der Realschulen, Frauenerziehung und der Unterrichtssprache waren Gegenstände dieses Komitees. Die Resultate seiner Arbeit waren z.B. die

19 In der Tat machen sowohl Böök als auch Stenius so – die finnische Pädagogen aber haben das aber nicht beachtet und der Mythos vom 'Vater' Cygnaeus lebt weiter.

20 Stenius II, S. 44–84, Böök, TuP 1900, S. 130–137. Cleve war 1872, 1877–1878 und 1882 im Reichstag Repräsentant des Priesterstandes, vgl. Stenius II, S. 178–179.

Einteilung der höheren Schulen in die Gymnasien, Realschulen und Mädchenschulen, die Einführung der Muttersprache als Unterrichtssprache und in der Bestimmung des Lehrplans eine zentrale Rolle für die einheimischen Sprachen, Latein, Mathematik und Naturwissenschaften. Diese Vorschläge des Komitees wurden aber zum Teil annulliert durch die willkürlichen 'Korrigierungen' von Casimir von Kothén, der 1869 zum Oberdirektor der Schulverwaltung ernannt wurde. Er wollte z.B. den Lehrern das Recht zur Ernennung des Rektors verweigern (er sollte 'von oben her' ernannt werden) und die finnische Sprache als Unterrichtssprache nur auf die Realschulen begrenzen (er wollte also, daß die Schulen direkt gemäß der tradierten Klassenunterschiede organisiert würden).²¹ Auch die russische Sprache sollte nach Kothén eine gleich starke Stellung wie die einheimischen Sprachen haben. Diese Gegenvorschläge von Kothéns stießen aber auf starken Widerstand und er wurde 1873 wegen dieser Streitigkeiten aus seinem Amt entfernt. Seine Tätigkeit verspätete jedoch die Durchführung der Vorschläge.²²

Das dritte große Komitee war das für die Ordnung der Oberschulen 1879. Auch in diesem Komitee, das vor allem die strittige Frage der Unterrichtssprache lösen sollte, bezog Cleve eine klare Stellung für die Muttersprache. Die zweite strittige Frage war die Stellung des Lateinischen: Cleve war für Latein nicht wegen seiner möglichen Bedeutung als formales Bildungsmittel, sondern weil die lateinische Sprache eine grundlegende kulturelle und humanistische Bedeutung hatte. Deshalb wollte er auch der griechischen Sprache eine Stellung im Lehrplan garantieren. Dieses Komitee erlangte aber keine Einstimmigkeit und seine Reformvorschläge wurden abgelehnt.²³ Cleve kämpfte auch praktisch für die Gründung von Schulen in finnischer Sprache, weil der 'Komiteeweg' in dieser Hinsicht nicht funktionierte. Er kämpfte vor allem für die Schulen von Helsinki, Turku und Oulu, z.B. im Reichstag von 1877–1878 und leistete so einen wesentlichen Beitrag gegen die Russifizierung.²⁴ Cleve war auch ein Mitglied in den Kadettenschulkomitees von 1863 und 1879 und in dem Komitee für die Blinden- und Taubstummschulen 1888.²⁵

21 Die Frage der Unterrichtssprache war damals die strittigste: 1870 wurde ein besonderes Komitee für die Lösung dieser Frage einberufen und es war auch die zentrale Ursache für die Ernennung des großen Komitees für die Ordnung der Oberschulen 1879.

22 Stenius II, S. 85–116, 126–137; Bööck, TuP 1900, S. 140–147, 287–313, und über die entscheidende Diskussion im Reichstag 1873 S. 411–427. Die Rolle Snellmans war dabei zentral. Vrgl. auch Rein II, S. 665–675.

23 Stenius II, S. 139–145.

24 Ibid., S. 157–170.

25 Ibid., s. 186–193.

Stenius und Böök sind einer Meinung darüber, daß Cleve sachlich eine zentrale Rolle für die Entwicklung der finnischen Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts innehatte. Stenius nennt ihn 'den Vater der Schulen Finnlands' und es ist offenbar, daß dieser Ausdruck nicht ganz übertrieben ist. Cleve starb 1900 und Professor Otto Donner faßte die nationale Bedeutung Cleves zusammen, indem er sagte, daß Cleve "die leitenden Prinzipien der Reformarbeit unserer Schulen aussprach".²⁶

2. Der philosophische Standpunkt Cleves

Cleve war der letzte Repräsentant des 'orthodoxen' Hegelianismus in Finnland. Obwohl das pädagogische Denken Herbarts zum Teil bedeutenden Einfluß auf ihn hatte,²⁷ akzeptierte er niemals seine philosophischen Lehren. Der Herbartianismus wurde in Finnland in den 70er und 80er Jahren allmählich eine bedeutende Schule (Rein, Perander und Ruin), aber die philosophischen Ideen Herbarts waren hier schon in den 30er Jahren bekannt.²⁸ Cleve blieb trotz des veränderten philosophischen 'Zeitgeistes' bis an sein Lebensende den hegelianischen Prinzipien treu – noch das posthume Werk *Menniskans bildning och dess vilkor* aus dem Jahr 1901 repräsentiert diesen Standpunkt. Es ist aber auch bei Cleve interessant zu fragen, welcherlei eigenständige Betonungen seinen Hegelianismus charakterisieren. Cleve entwickelt keine bewußte philosophische Kritik an Hegel – nicht in dem Maße wie Snellman. Obwohl er stärker als Hegel und Snellman das anthropologische Moment, das Natürliche im Menschen hervorhebt, betont er immer wieder die Priorität des Geistes. Sein Denken hat auch starke theologische Betonungen.²⁹

Neben seinen frühen philosophischen Dissertationen und Vorlesungen sind besonders seine Urteile über die Dissertationen von Rein und Bolin und die Übersicht über die finnische Philosophie (1869) bei der Ernennung von Rein zur Professor für Philosophie für die Analyse seines philosophi-

26 Ibid., S. 217.

27 Es ist zu einfach zu behaupten, daß Cleve "completely ignored the pedagogy of Herbart", wie Iisalo, (S. 66) macht. Sowohl Stenius (II, S. 13–17) als auch Böök (1904, S. 394) haben den Einfluß Herbarts in konkreten pädagogischen Fragen erkannt.

28 Herbart wird offenbar zum ersten Mal 1833 genannt in den Briefen von J.J. Nervander an Snellman, vrgl. Rein I, S. 126–127.

29 Neben seiner wissenschaftlichen Produktion bringen z.B. seine Gedichte einen starken persönlichen Glaube zum Ausdruck, vrgl. Mappe XIV.

schen Denkens wichtig. Auch seine psychologischen und anthropologischen Studien enthalten wesentliche philosophische Einsichten – über diese aber mehr im nächsten Kapitel.

In seinen frühen Dissertationen folgte Cleve hauptsächlich den Gedankenlinien von Tengström und Snellman: die Tradition der rationalistischen Philosophie wird etwas einseitig hervorgehoben. Cleve analysiert in seiner ersten Dissertation (1848) positiv die Philosophien von Spinoza, Kant und Fichte, aber kritisiert Schelling. Gründlicher studiert er dann die Philosophie Spinozas (1850). Die Dissertationen Cleves haben nur eine philosophiegeschichtliche Aufgabe: sie nehmen keine Stellung zur aktuellen Diskussion der Philosophie. Es ist auch schwierig, aus ihnen Schlüsse über das eigene Denken Cleves zu ziehen. Die erste Dissertation beschuldigte man sogar eines Plagiats von Reiffs *Der Anfang der Philosophie*.³⁰ Seine Dissertation über Spinoza ist besser: sie zeigt eine gründliche Vertrautheit mit der Philosophie Spinozas und enthält auch eigenständige Auslegungen, obwohl seine Kritik an Spinoza hauptsächlich schon von Hegel her bekannt ist.³¹

Man kan sagen, daß die Philosophie Cleves innerhalb des traditionellen Hegelianismus bleibt und so in Hinsicht auf die zeitgenössische Philosophie etwas rückständig ist. Wie Snellman, repräsentiert auch Cleve die Hegelsche 'Mitte': er preist nach der Ernennung Reins zum Professor der Philosophie ihn als einen Mann, der nicht "rechts oder links abweicht".³² In seiner Philosophie folgt er vor allem dem Vorbild (man könnte mit Grund von einem idealisierten Vorbild sprechen) Snellmans – aber ohne seine polemische Radikalität. Seine frühen philosophischen Vorträge wiederholen treu die Grundideen von Snellmans Bildungsphilosophie.³³ Es ist klar, daß er die Bedeutung von Snellmans *Philosophie* weitgehend auch später übertreibt – und überraschend, daß er die *pädagogischen* Einsichten Snellmans nicht gleich direkt kommentiert. Er vergleicht J.J. Tengström und Snellman folgendermaßen: "Tengström blieb doch nur ein treuer Ausleger des (hegelschen – KV) Systems. Die Ziehung der letzten Konsequenzen in wissenschaftlicher Hinsicht und ihre Befruchtung innerhalb der

30 Stenius I, S. 43 – vgl. über die näheren Einzelheiten den Brief von J.J. Tengström an Kellgren 19.2.1848, HYK.

31 Cleve kritisiert z.B. die Ungeschichtlichkeit der Substanz Spinozas und das Fehlen der absoluten Subjektivität (oder des 'Geistes'), S. 15, 32. Bei Hegel findet man im wesentlichen dieselbe Kritik, vgl. z.B. *Wissenschaft der Logik*, Werke 5, S. 121.

32 *Till åhörande ...* (1869), S. 32.

33 *Om filosofiens studium ...*, Mappe V; *Några ord om afdelningar ...*, ibid.; *Om den akademiska friheten*, ibid. Als Professor entwickelt er aber den Begriff der Bildung weiter.

allgemeinen Vorstellungs- und Denkweise blieb einem anderen Mann vorbehalten. Das finnische Volk konnte wieder einmal die Freude genießen, einen seiner Söhne in den Kampf mit den meist beachteten Denkern Europas eintreten zu sehen und aus diesem Kampf mit dem Siegerkranz hervorzugehen ... Er hat sich als der schärfste Denker der Hegelschen Schule erwiesen".³⁴ Snellman war auch international gesehen ein bedeutender Philosoph, aber so einfach kann man ihn nicht *über* andere Hegelianer stellen.

Dieses Urteil über Snellman ist nicht nur eine feierliche Äußerung von Cleves Nationalismus, sondern offenbar auch ein ernstes philosophisches Urteil. Cleve teilt im Prinzip auch jene metaphysischen Voraussetzungen, die für Snellmans philosophische Hauptwerke grundlegend waren. Wenn er die veränderte Lage der Philosophie reflektiert, bleibt sein Standpunkt letztlich restaurativ. Er schildert zuerst die veränderte historische Situation der Philosophie und anerkennt, daß "die Zeit der alten Systeme" vorbei ist. Der schnelle Fortschritt der empirischen Forschung und die Unüberschaubarkeit und Veränderlichkeit des realen Wissens scheinen es unmöglich zu machen, "innerhalb des ideellen Gedankens einen festen Punkt für diese sich bewegende Masse zu finden".³⁵ Cleve sieht hier vor allem die Gefahr des Skeptizismus und will die traditionelle Aufgabe der Philosophie nicht verändern. Der Zweifel an der Existenz eines solchen festen, 'ideellen' Punktes bedeutet eigentlich einen Zweifel an "der menschlichen und damit auch an der göttlichen Vernunft". Ein ernsthafter Zweifel daran kann aber nur ein Übergangsphänomen sein – das Problem "*muß* früher oder später gelöst werden".³⁶ Die explosive Vermehrung des empirischen Wissens ist also für die Philosophieauffassung Cleves nur ein kontingentes, geschichtlich nicht wesentliches und notwendiges Phänomen. Sie kann letztlich nicht die Existenz der göttlichen/menschlichen Vernunft in Frage stellen und so auch nicht die Möglichkeit eines einheitlichen, philosophischen Wissens. Cleve hielt an dieser (auch theologisch motivierten) Auffassung sein ganzes Leben hindurch fest. Das ist auch ein wichtiger Grund für seine Überschätzung der akademischen Philosophie Snellmans.

Nur einmal mußte Cleve ernsthaft zur Entwicklung der neueren Philosophie Stellung nehmen. Er wurde der Opponent von W. Bolins Dissertation *Undersökning af läran om viljans frihet, med särskildt afseende å Kants behandling af problemet* 1868. Bolin war ein Schüler und Freund

34 *Till åhörande ...* (1869), S. 30.

35 *Ibid.*, S. 31–32.

36 *Ibid.*, S. 32.

Feuerbachs: er hatte schon vor seinem Studium mit dessen wichtigsten Werken Bekanntschaft gemacht, 1857 ihn persönlich kennengelernt und danach einen regen Briefwechsel mit ihm begonnen. Bolin wuchs als Philosoph wesentlich im Kontakt mit der neuesten, nachhegelschen Diskussion der deutschen Philosophie auf. Er war mit Hegel nicht besonders vertraut: neben dem Materialismus Feuerbachs sind vor allem Spinoza und Kant seine wichtigsten Klassiker. Sein Interesse an Kant (und seinen 'Epigonen') erklärt sich zum Teil durch seine Kontakte zum entstehenden Neukantianismus. Auch die Philosophien von Herbart, Schopenhauer und Spencer diskutiert er oft.³⁷

Bolin war so in der Philosophie Finnlands seiner Zeit um 20 Jahre voraus (erst Perander beschäftigt sich zum Teil mit den gleichen Themen) und als Anhänger des feuerbachschen Materialismus ein einzigartiges Phänomen in Finnland. Sein Fall ist auch ein Zeugnis dafür, daß der Hegelianismus in Finnland eine dogmatische Schule geworden war, weil man hier keine ernsthafte Hegelkritik entwickelt hatte und andere Richtungen keine starken Repräsentanten gefunden hatten (Finnland hatte damals nur eine Universität und im Zeitalter des Hegelianismus nur eine Philosophieprofessur). Diese Rückständigkeit erscheint auch in Cleves Kritik am Determinismus Bolins aber noch mehr in seiner Befürwortung Th. Reins für das Amt des Philosophieprofessors. Sachlich gesehen sind die Thesen Bolins mit den Gedanken Hegels nicht gänzlich unversöhnbar – 'mit gutem Willen' hätte man seine Grundthesen als positive Entwicklung des hegelschen Gedankenguts sehen können.³⁸ Seine prinzipielle Verteidigung des Determinismus irritiert aber Cleve klar zu viel, um einen solchen 'guten Willen' zu erwecken.

Dieser negativen Grundeinstellung ungeachtet sind die kritischen Kommentare Cleves zum Teil treffend und zeigen, daß eine gründlichere Behandlung der hegelschen Auffassung über die Freiheit und die Determination für die Untersuchung Bolins vorteilhaft gewesen wäre. Für Bolin werden so die Philosophien Spinozas und Kants die zentralen Alternativen für eine konsequente Lösung der Frage. Obwohl Bolin den einseitigen Naturalismus Spinozas am Ende seiner Untersuchung kritisiert und über eine 'solidarische Selbsterhaltung' als ein vernünftiges Ziel der Menschheit spricht, bleibt seine positive Darstellung der Willensfreiheit nach

37 Manninen-Uusitalo, S. 232–238. In: Knuuttila u.a.

38 Bolin behandelte die Philosophie Hegels in seiner Dissertation nicht, stützte sich aber sachlich oft auf seinen Grundgedanken. Er erkennt auch direkt an, daß Hegel "geneigt war, derselben Meinung mit dem Determinismus zu sein (hålla med determinismen)", *Undersökning af läran om viljans frihet* ..., S. 129.

Cleve "weit hinter dem Punkt zurück, zu dem die wissenschaftliche Lösung dieser Frage schon seit langem gelangt ist".³⁹ Nach Cleve ist die Willensfreiheit wesentlich eine eigentümliche *Formbestimmung* des menschlichen Daseins: das hat Bolin in seiner Kritik an den Indeterministen (Leibniz, Herbart, Fichte) nicht begriffen. Die Verweigerung einer 'ausnahmslosen Notwendigkeit' basiert bei jenen Denkern nach Cleve nicht auf einem Mißverständnis des Determinismus, sondern trifft wirklich die eigentümliche Dynamik des menschlichen Bewußtseins. Nach Cleve sind die Überlegung, die Wahl und die Entscheidung eigentümliche *Formen* des menschlichen Wollens – das bemerkt Bolin ihm zufolge nicht. So versteht er eigentlich nicht, was Freiheit ist: sie ist nach Cleve eine "innere, zum menschlichen Wollen notwendig gehörende *Form*". Diese Form, auf der alles "*eigene Streben*" des Menschen basiere, ist nicht durch äußere und innere Ursachen oder Motive erklärbar.⁴⁰

Was ist nach Cleve selbst diese eigene Formbestimmung des menschlichen Willens? Cleve bestimmt sie in seiner Kritik nicht positiv, aber er behandelt das Problem genauer in seinen Vorlesungen. In den Vorlesungen über das System der Pädagogik⁴¹ bestimmt er den freien Willen als eine Aktualisierung der im Innersten des Menschen existierenden Ideen des Wahren und Rechten. Dadurch bedeutet der freie Wille keine willkürliche Wahl, sondern "die höhere Notwendigkeit ist ein Moment der Freiheit". Der freie Wille ist dadurch sowohl von der "blinden Begierde" als auch von der Willkür abweichend.⁴² 'Die innere Form' der Bolinkritik Cleves weist also auf die ideellen Bestimmungen des Wahren, Rechten und Schönen hin, die für Cleves Auffassung über den Menschen zentral sind (über ihre genauere Auslegung bei Cleve vrgl. später).

Cleve kritisiert dadurch die zentrale These Bolins, daß die Wahlfreiheit "nichts anderes ist, als das Suchen nach jenen Ursachen und Verhältnissen, die einem gewissen Verhalten den Vortritt vor einem anderen gibt".⁴³ Der

39 Das Urteil Cleves *Till filosofiska fakultetens hist. filologiska sektion* ..., Helsingfors den 7. Okt. 1868, Mappe II. Auch Snellman bemerkt in seiner Kritik an Bolin, daß er die Freiheit und Notwendigkeit als abstrakte Alternativen betrachtet und daher die 'konkreten' Betrachtungen der nachkantischen Philosophie (also vor allem der hegelschen) nicht berücksichtigt. Manninen (1987(a)), S. 167.

40 Ibid.

41 Mappe XIII, § 85–87. Der Anfang der Vorlesungen ist in der Mappe II. In der Mappe XIII hat man fälschlicherweise später der Rubrik 'ein Manuskript des unpublizierten Werkes' offenbar deshalb hinzugefügt, weil Cleve die Publizierung der Vorlesungen überlegt hatte, vrgl. Stenius I, S. 130.

42 § 85–86. Vrgl. § 80, wo er sowohl die deterministische Auffassung über die völlige Herrschaft der Begierde als auch den 'Indifferentismus', die jenen keinen Wert zuerkennt, verwirft.

43 *Undersökning af läran om viljans frihet* ..., S. 28.

Determinismus verneint also nicht die Existenz der Wahlfreiheit, betont aber, daß diese niemals voraussetzungslos sein kann.⁴⁴ Die Wahlfreiheit fordert eine Überlegung, aber auch diese muß man als eine determinierte Notwendigkeit auslegen, die durch innere und äußere Verhältnisse von Gründen (vilkor) und Resultaten voll erklärbar sei.⁴⁵ Bolin legt diese Verhältnisse als Gesetzmäßigkeiten aus und identifiziert letztlich die natürliche und kulturelle 'Kausalität'. Der Mensch hat somit keine Sonderstellung in der Natur und auch die Kultur hat eine "von Gesetzen gebundene Ordnung, die voll dem in der Natur geltenden Kausalitätsverhältnis entspricht".⁴⁶ Demgemäß spricht Bolin z.B. über die Existenz von "gesetzgebundenen psychischen Funktionen"⁴⁷ und die "Naturgesetze der Geschichte".⁴⁸

Wie ist dann, unter diesen Voraussetzungen, die Willensfreiheit möglich? Nach Bolin ist sie ein Bewußtsein über die Unterschiede innerhalb dieser notwendigen Voraussetzungen: einige von ihnen fördern die Selbsterhaltung des Menschen, einige nicht. Spinoza folgend bestimmt er die positive Freiheit des Menschen als eine vernünftige Einsicht in solche Gründe (vilkor), die für das menschliche Leben wesentlich sind.⁴⁹ Bolin meint hier klar – ohne die Terminologie Spinozas direkt anzuwenden – die 'Aktionen' von Spinoza, gegenüber denen die 'Passionen' zufällig und äußere Gründe unserer Willensakte sind.⁵⁰ Bolin akzeptiert die Lehre Spinozas jedoch nicht als solche: er kritisiert seinen Naturalismus und Individualismus und erweitert seine Auffassung über die positive naturgemäße Selbsterhaltung eines 'Weisen' zu einer kollektiven, 'solidarischen' Selbsterhaltung der Gattung.⁵¹

Was meint also die Kritik Cleves? Er selbst akzeptiert die Existenz sowohl natürlicher als auch geschichtlicher *Voraussetzungen* des menschlichen Handelns. Diese *determinieren aber nicht kausal* die 'Willensäußerungen' (um den Ausdruck Bolins für menschliche Handlungen zu benutzen). Die kausale Determination hat eine legitime Bedeutung in der Natur, aber kann nicht als solche auf die Verhältnisse des menschlichen Daseins

44 Ibid., S. 44.

45 Ibid., S. 49.

46 Ibid., S. 69.

47 Ibid., S. 68, vrgl. S. 26.

48 Ibid., S. 69, 161.

49 Ibid., S. 74, 128, 136–140.

50 *Die Ethik*, III, Def. 3.

51 *Undersökning af läran om viljans frihet* ..., S. 147–154.

ausgedehnt werden.⁵² Die Rede Cleves von der Freiheit als einer 'inneren Form' des menschlichen Daseins, die in der Überlegung, Wahl und Entscheidung ihre wesentliche Manifestation hat, meint diese Unreduzierbarkeit der kulturellen Verhältnisse auf die notwendige Kausalität. In der Tat ist die Überzeugung Bolins, daß auch in der Geschichte und überhaupt im Bereich der kulturellen Erscheinungen eine der Naturkausalität "voll entsprechende" Kausalität herrsche, problematisch. An solchen Stellen neigt Bolin klar zum mechanistischen Materialismus und Naturalismus.⁵³

Obwohl die Kritik Cleves zum Teil als eine direkte Verteidigung des Idealismus gemeint ist, hat sie hier auch eine sachliche Berechtigung. Man kann nicht die Freiheit als ein Moment der Naturkausalität auslegen, weil die Form der Erscheinungen des Bewußtseins und der kulturellen 'Willensäußerungen' auch das Moment des Schaffens, der subjektiven Dynamik hat – das betont Cleve klar mit dem "*eigenen* Streben". Obwohl man also *nachher* auch bestimmte notwendige Voraussetzungen einer neuen 'Willensäußerung' vielleicht zeigen kann, ist sie prinzipiell nicht voraussagbar und so nicht auf die Form der Naturkausalität reduzierbar. Es ist auch schwierig – in den meisten Fällen sicherlich unmöglich – die Gründe einer bestimmten Handlung eindeutig zu bestimmen. In dieser Hinsicht sind die Argumente Bolins für den Determinismus in *dem* Sinne, daß eine "ausnahmslose Notwendigkeit" herrschen sollte, überoptimistisch.

Cleve kritisiert auch andere Aspekte von Bolins Dissertation (besonders seine Kant- und Spinozaauslegungen) aber diese Frage der Bedeutung der Freiheit ist ohne weiteres die wichtigste. Als ganzes bleibt das Urteil Cleves aber übermäßig negativ: er erkennt für die Untersuchung Bolins nur einen geschichtlichen Wert an. Sowohl seine Spinoza- als auch seine Kantauslegungen hielt er für grundsätzlich falsch. Nur die Genauigkeit seines Kantbildes war nach Cleve schätzbar – aber auch das nur auf buchstäblichem Niveau. Der mutige und zum Teil ohne weiteres gelunge-

52 In dieser Hinsicht ist eigentlich schon der Unterschied von Materie und Leben entscheidend: "Das Leben setzt ... ein eigenes, von der Materie unterschiedenes Prinzip voraus. Das ist ein selbstbestehendes und aus sich selbst wirksames Ziel, eine Seele". Skizze einer philosophischer Vorlesung, § 8, Mappe V. Die nach Cleve nur relative Bedeutung der Naturgesetze für die Auffassung über den Menschen wird im folgenden Kapitel genauer analysiert.

53 Bolin ist in dieser Frage jedoch nicht ganz eindeutig: besonders seine Kritik am Naturalismus Spinozas (*Undersökning af läran om viljans frihet* ..., S. 159) und vielleicht auch den Kausalitätsbegriff Kants (ibid., S. 101–105, 125–127) kann man als eine These über die *qualitative Ungleichheit* der determinierenden Gründe in Natur und Geschichte auslegen.

ne Versuch Bolins, dem Begriff der Freiheit durch den Determinismus Spinozas eine positive Bedeutung zu geben, findet bei Cleve keine Beachtung. Auch die vielseitige philosophische Gelehrsamkeit und Tiefsinnigkeit Bolins wird nicht gewürdigt. So haben die idealistischen Vorurteile Cleves sein endgültiges Urteil wesentlich bestimmt. Das kommt klar zum Ausdruck, wenn man sein gleichzeitiges Urteil über die Dissertation Reins⁵⁴ liest: es ist nur ein kurzes Referat mit einem ausschließlich positiven Schlußkommentar.⁵⁵ Die Dissertation Reins ist jedoch klar der von Bolin unterlegen: sie erweist keine Eigenständigkeit und basiert auch nicht auf einer so umfassenden philosophischen Gelehrsamkeit, wie die von Bolin.

Die überaus scharfe Bolinkritik Cleves ist problematisch auch deshalb, weil Cleve selbst die Natürlichkeit des Menschen als ein notwendiges Moment anerkannte. Es kann also sein, daß die theoretischen Gründe zum Teil nebensächlich waren und besonders der offen ausgesprochene Materialismus – und vielleicht auch der politische Liberalismus – Bolins wie ein rotes Tuch wirkte. Cleve stellte dem Idealismus immer ziemlich grob den modernen 'Realismus' gegenüber und warnte z.B. seinen eigenen Sohn vor seinen 'Gefahren'.⁵⁶

Cleve bleibt als Philosoph ein treuer Anhänger Snellmans. Er verteidigt, ohne gleichzeitig Selbstkritik zu treiben, den hegelianischen Idealismus gegen neuere wissenschaftliche Richtungen: den Darwinismus⁵⁷ und den Materialismus. Sein Denken hat auch offene theologische Voraussetzungen, die er niemals zu problematisieren versucht. Nur als Pädagoge übertrifft er vielleicht zum Teil das Denken Snellmans: philosophisch bleibt er klar in seinem Schatten. Nur die Anthropologie Cleves macht Zugeständnisse an die neuere Philosophie: das Moment der Natürlichkeit wird als eine notwendige Voraussetzung des menschlichen Daseins thematisiert. So brauchen die Grundlagen seiner Pädagogik eigentlich nicht die metaphysischen Voraussetzungen seiner Philosophie. Im folgenden betrachte ich diese anthropologische Problematik genauer: sie ist für seine Pädagogik wichtig und das einzige Thema, zu dem er etwas philosophisch eigenständiges erreicht hat.

54 *Om den filosofiska methoden i sitt förhållande till öfriga vetenskapliga metoder* 1868.

55 *Till filosofiska fakultetens hist. filologiska sektion ...* Helsingfors den 7 Oktober 1868, Mappe II.

56 Undatiertes Brief an den Sohn, Mappe XI.

57 Vrgl. z.B. sein Artikel *Ihmisestä* ('Über den Menschen').

3. Die anthropologischen Voraussetzungen der Erziehung: über das Verhältnis von Natur und Kultur

Cleve kritisiert oft sehr scharf den Naturalismus in der Pädagogik und Psychologie. Der Naturalismus berücksichtigt nach seiner Meinung nicht das Wesentliche des menschlichen Daseins: das Moment des freien Willens und der objektiven Kulturtradition. Diese Momente sind aber auch für die Pädagogik inhaltlich wichtiger als das Moment der 'natürlichen Entwicklung'. Cleve bestimmt demgemäß einmal die Erziehung als eine *absichtliche* Hilfe (biträde) unter den Menschen. Schon diese einfache Bestimmung genügt, um ein unterscheidendes Kriterium zu den naturalistischen Erziehungsauffassungen zu finden. Der Naturalismus glaubt, daß eine natürliche Behandlung des Kindes die harmonische Entwicklung der Seelenvermögen garantiert: er betrachtet so die Bildung des Menschen nur "als die Entwicklung eines Naturprinzips".⁵⁸ Der Naturalismus ist nach Cleve vor allem eine einseitige Position für das Begreifen der Erziehungswirklichkeit als Ganzes und er will ihn trotz seiner Kritik nicht gänzlich verwerfen. Man muß seine Grenzen und seine relative Wahrheit jedoch genauer bestimmen.

Cleve erkennt an, daß der Mensch einerseits notwendig ein Naturwesen ist. Er sagt: "die geistige Wirksamkeit des Menschen setzt ein natürliches Dasein (tillvaro) voraus und steht mit ihm in einer sehr engen Beziehung ... In dieser Hinsicht muß man (in der Erziehung) daher ohne Zweifel die Natur um Rat fragen".⁵⁹ Das Moment der Natur muß man aber genauer spezifizieren, um seine positive Bedeutung im Erziehungsprozeß zu begreifen. Im Naturalismus (Cleve nennt z.B. Rousseau) ist dieses Moment aber zum alleinigen Erklärungsgrund für die Aufgabe der Erziehung erhoben: es wird aber sehr problematisch, wenn man "die Forderung der Natürlichkeit" auf die "vorhandene Sittlichkeit" und auf die "geistige Bildung" als solchen erstrecken will.⁶⁰ Cleve akzeptiert also nicht den Reduktionismus:⁶¹ man muß die relative Autonomie von verschiedenen,

58 *Hvari består uppfostran?*, S. 5–6. Schon Snellman kritisierte den Naturalismus in der deutschen Pädagogik der Jahrhundertwende auf diese Weise (in der Kritik an U. Cygneus, SA V, S. 659–662). Die Absicht Cleves ist jedoch nicht genau die gleiche.

59 *Ibid.*, S. 6.

60 *Ibid.*, S. 6–7.

61 Cleve hebt z.B. schon in seinem Vortrag über die Chemie (1859) reduktionistische Hypothesen der organischen Chemie (künstliche Produktion eines lebendigen Organismus, letztlich eines menschlichen 'Homunculus') kritisch hervor (Mappe I).

für die Erziehung relevanten Bereichen der menschlichen Wirklichkeit in der systematischen Pädagogik betonen und ihre eigenständige Bedeutung für die pädagogische Praxis theoretisch garantieren. Obwohl Cleve in der Philosophie ein bewußter Idealist ist, ist er als Pädagoge jedoch Realist und versucht, auch die eigenständigen, für die Pädagogik relevanten Regelmäßigkeiten des natürlichen Daseins konkret zu bestimmen.⁶²

Cleve geht in seiner Analyse von den natürlichen Prozessen des Wachstums aus, soweit sie eine erzieherische Funktion haben können. Z.B. die Pflanzenveredelung ist gewissermaßen eine solche erzieherische Tätigkeit: man läßt die natürlichen Prozesse nicht unberührt, sondern benutzt ihre latenten Möglichkeiten zielstrebig für die 'Veredelung' der Gattung. So bleibt die Natur nicht "sich gleich", wie wenn man sie "für sich selbst überläßt". Eine solche Veredelung geschieht "gegen den gewöhnlichen Gang der Natur, aber jedoch aus der Kraft ihrer eigenen Gesetze, d.h. 'naturgemäß'".⁶³ So ist das zielstrebige 'Ziehen' im Prinzip konvergierend mit der eigenen 'Natürlichkeit' der Pflanzen. Mit dem natürlichen Dasein des Menschen ist das Problem im Prinzip dasselbe. Cleve spezifiziert das Problem wie folgt: "Was so die Pflanze oder das Tier angeht, geht klar auch die natürliche Daseinsweise des Menschen an ... Es ist innerhalb dieses ganzen Bereiches ganz rechtmäßig, auf die Gesetze der Natur hinzuweisen. Man muß den Menschen nicht nur natürlich ernähren, sondern auch in Hinsicht auf seine natürlichen Bedürfnisse naturgemäß dressieren".⁶⁴ Obwohl Cleve sofort hinzufügt, daß dies noch keine eigentliche Erziehung ist (weil es sich dabei um die 'geistige Bildung' handelt), sondern nur dessen notwendige Voraussetzung, hat diese Bemerkung eine prinzipielle Bedeutung auch für die Erziehung als Ganzes. Später erkennt er eindeutig an, daß man das Geistige nicht klar von dem Natürlichen unterscheiden kann. Besonders das Problem der Gefühle und des Unbewußten wird dann interessant.

Was sind aber die genaueren Gründe für die relative Legitimität des Moments der Natur in der Erziehung? Die für die Erziehung relevante Rolle der 'Naturgesetze' wird klar, wenn Cleve die Natürlichkeit des Kindes betrachtet. Die einfachste Aufgabe der natürlichen Erziehung ist

62 Eine konkrete pädagogische Folge davon ist z.B. daß Cleve die Gymnastik sowohl physisch als auch psychisch für ein wichtiges Fach hielt (z.B. Vorlesungen über das System der Pädagogik, § 33, Mappe XIII). Über die Natürlichkeit und körperliche Erziehung vgl. Stenius II, S. 9–10, 13, 59–60. Stenius legt das Moment der Natürlichkeit bei Cleve jedoch sehr unkonsequent aus, weil er andererseits behauptet, daß Cleve durch seine Bildungslehre "die Natur verneinen" will (ibid., S. 21).

63 *Hvari består uppfostran?*, S. 7.

64 Ibidem.

die Unterstützung der organischen Entwicklung des Kindes. Eine unnatürliche Behandlung des Kindes kann seine Entwicklung schwer stören oder gänzlich verderben. Die richtige Behandlung des Kindes fordert daher "eine Einsicht in die Entwicklung des organischen Lebens überhaupt und besonders in die Erfordernisse des menschlichen Organismus".⁶⁵ Man muß also die besonderen Entwicklungsgesetze des menschlichen Organismus positiv voraussetzen. Aber bleibt die Natur so nur 'sich selbst überlassen', unberührt? Nein: das Voraussetzen ist eine aktive Wechselwirkung und die Analogie der Pflanzenveredelung wird hier wieder relevant und weiterentwickelt. Die Gesetze des organischen Lebens sind inhaltlich nicht zureichende Erklärungsgründe für das Verständnis der Kindererziehung. Man muß das Moment der 'Veredelung' genauer betrachten, um die ganze Bedeutung der Natürlichkeit für den Menschen verstehen zu können.

Cleve analysiert diese Frage durch die Betrachtung des Zwangs in der Erziehung. Die Vermittlung von Natur und Kultur kann nicht harmonisch und problemlos geschehen, sondern sie ist ein widersprüchlicher Prozeß.⁶⁶ Die Natürlichkeit des Menschen als solchem ist nach Cleve egoistisch und gründet sich auf den Selbsterhaltungstrieb: daher kann sich die Erziehung nicht ausschließlich auf diese Natürlichkeit stützen.⁶⁷ Cleve akzeptiert aber auch die gegensätzliche Alternative nicht: die Dressur. Wenn man sie als "die einzig richtige Verfahrensweise" benutzt, kann man vielleicht "einen höflichen Schoßhund bilden, aber nicht einen wirklichen Menschen".⁶⁸ Das würde später im Unterricht eine Unterschätzung des theoretischen Moments bedeuten: eine bloße praktische Gewöhnung oder ein äußeres 'Lesen der Schulaufgabe' (lexlesen).⁶⁹

Es gibt aber noch eine dritte Alternative: die Natürlichkeit kann in der Sittlichkeit positiv entwickelt und aufgehoben werden. Cleve entwickelt hier die Hegelsche Auffassung von der positiven sittlichen Bedeutung der Natürlichkeit (vgl. vorher die Kritik an Laurells Dualismus) weiter. Diese

65 Ibid., S. 9. Cleve behandelt dieses Moment der Erziehung (Orthobiotik) umfassender in seiner Vorlesungen über das System der Pädagogik (§ 6–18, Mappe II und § 19–47, Mappe XIII). Er behandelt z.B. die Bedeutung der Pubertät gründlich und weist auf analoge Entwicklungstendenzen in der lebendigen Natur überhaupt hin (§ 36) – also auf die Gesetze der organischen Natur überhaupt.

66 Cleve stützt sich hier klar auf den Bildungsbegriff Hegels, in dem die Momente der Entfremdung, Vergegenständlichung und Widersprüchlichkeit zentral sind (*Phänomenologie des Geistes*, S. 363–364).

67 *Hvari består uppfostran?*, S. 9–10. Über den 'natürlichen Egoismus' vgl. auch *Jean Jacques Rousseaus gängigare inom pedagogiken*, S. 361–362.

68 *Hvari består uppfostran?*, S. 10.

69 *Grunddrag till skolpedagogik*, § 75. Wie wir gesehen haben, kritisierte vor allem Snellman das nur gedächtnismäßige 'Lesen der Schulaufgabe'.

positive Entwicklung kommt besonders in seiner Analyse der Zucht zum Ausdruck: sie darf die Natur nicht abstrakt negieren sondern muß sie zu einem sittlichen Verhältnis entwickeln. Die allgemeine Auffassung von der Zucht ist die eines äußeren Zwanges: man hat gewöhnlich gedacht, daß man "den natürlichen Egoismus, 'die böse Begierde' (begäret), durch gewaltsame *Zucht* hemmen muß" und wie durch einen gegensätzlichen Zwang das sittliche Wissen hineindrängen kann. Diese gewöhnliche 'Methode' ist aber pädagogisch nicht fruchtbar. Sie ist besonders in zwei Hinsichten problematisch: erstens schafft sie keine feste Grundlage für die Entstehung von Moralität und Sittlichkeit. Nach Cleve ist der äußere Zwang selbst ein naturalistisches Mittel und so an sich selbst unfähig zur positiven 'Veredelung'. Bei der Anwendung des äußeren Zwanges ist die Selbstbeherrschung des Lehrlings nur gezwungen: "das geschieht nur dadurch, daß ein natürliches Gefühl ein anderes gewinnt. Die Natur, der Egoismus, bleibt im Grunde unverändert, weil kein sittliches Motiv an die Stelle des natürlichen tritt".⁷⁰ Der Zwang beruft sich hier nicht auf die potentielle Vernünftigkeit des Lehrlings und hat so keine bleibenden Resultate. Die Furcht (von der Cleve hier spricht)⁷¹ ist so nur ein negatives Resultat und stützt ihrerseits die bloße Natürlichkeit. Die Furcht produziert also keine positiven Übergänge zur Sittlichkeit, wie andere natürliche Gefühle (z.B. die Liebe).

Zweitens hat der äußere Zwang also keinen positiven sittlichen Inhalt. Er ist nur negativ und kann anstelle der negierten Natürlichkeit keine höheren Alternativen bieten. Seine Befehle und Regeln bleiben in der Sphäre der äußeren Determination und bauen keine innere Autonomie und Freiheit auf. Lehmusto hat festgestellt, daß Cleve hier zum Teil gegen die Auffassung Snellmans polemisiert: Snellman hielt den Zwang für eine negative Macht, merkte aber nicht, daß die negierte Natürlichkeit so nicht kulturell transformiert wird sondern nur vorläufig ausweicht.⁷² Cleve fordert Snellman gegenüber klar ein positives Verhältnis von Zwang und Natürlichkeit. Nur dann kann der Zwang legitimierbar sein. "Die Dressur

70 *Jean Jacques Rousseaus ..., S. 364–365.* Cleve sieht den Egoismus auch als ein Problem des Darwinismus (vgl. *Ihmistäd*) – diskutiert hier aber nicht die gegensätzlichen Theorien der 'solidarischen' Natürlichkeit der schottischen Moralisten (Shaftesbury, Hutcheson) oder Rousseau, obwohl er in seiner Analyse des Selbstgefühls (vgl. später) klar den Menschen als ursprünglich solidarisch bestimmt. Es ist interessant, daß später auch Freud den Egoismus der Träume und unbewußten Wünsche betont (Freud 1981, S. 121, 175).

71 *Jean Jacques Rousseaus ..., S. 364–365.*

72 Lehmusto (1926), S. 172.

der egoistischen natürlichen Triebe" ist nur dann sinnvoll, wenn sie "nicht nur den Ausbruch des Egoismus zurückweist, sondern auch durch die vorhandenen sittlichen Verhältnisse *positiv* zur moralischen Bildung beizutragen sucht".⁷³

Cleve überlegt auch genauer die weitere Frage, ob es schon in der Natürlichkeit des Menschen auch solche Dimensionen gibt, die diese positive, unegoistische Wirkung stützen. Besonders das allgemeine Selbstgefühl und die entwickelteren Gefühle haben eine solche Funktion (vgl. die genauere Analyse später in diesem Kapitel). Das Physische und Psychische stützen einander: "Die psychischen und physischen Kräfte wirken – wie man es sich oft vorstellt – nicht gegeneinander, sondern vielmehr anregen und stützen einander ... Die Schüler fühlen ... nach der Gedankenarbeit ein unabweisbares Bedürfnis nach Körperbewegung und diese verursacht ihrerseits ein frohes Lernen".⁷⁴ Es ist daher klar, daß man Cleve nicht einer nur 'egoistischen' Auffassung der menschlichen Natürlichkeit kritisieren kann, obwohl er in der Frage des Zwanges mehr das 'egoistische' Moment betonte. In der Tat ist die Auffassung Cleves hier dynamischer als die Snellmans. Die Sittlichkeit und das Wissen müssen in einem organischen Verhältnis zum menschlichen Leben entwickelt werden, d.h. seine organischen Möglichkeiten müssen inhaltlich zur lebenden Kultur entwickelt werden, nicht gezwungen werden.

Cleve erkennt diesen Konsequenz auch allgemein an, nicht nur in der Frage des Zwanges. Man kan überhaupt beim Menschen nicht genau bestimmen, was eigentlich 'Natur' und was 'Geist' ist: "das Geistige und Natürliche (stehen) bei dem menschlichen Individuum nicht in einem genau bestimmten Verhältnis zueinander". Auf interessante Weise sieht Cleve für diese 'Unbestimmtheit' in der Rolle des Unbewußten im menschlichen Dasein eine zentrale Bedeutung. Er setzt unmittelbar fort: "Zum Guten und Bösen, zur Schönheit, Wahrheit und dem Recht und ihren Gegensätzen verhält sich der Mensch nicht nur in und durch seine klar bewußten Gedanken, sondern auch und sogar mehr durch seine unbewußten Gefühle und Begierden (begär), d.h. in seiner scheinbar natürlichen Daseinsweise (varelsesätt)".⁷⁵ Trotz der platonistischen Zuspitzung am Ende des Zitats hat diese Anerkennung des Unbewußten für Cleve eine wichtige systematische Bedeutung. Das Unbewußte (vor allem als das unmittelbare Selbstgefühl) hat für ihn nicht – wie für Hegel und Snellman

73 *Hvari består uppfostran?*, S. 15.

74 *Föreläsningar öfver Skolpedagogik*, HYK, S. 60.

75 *Hvari består uppfostran?*, S. 11.

– eine hauptsächlich negative Bedeutung,⁷⁶ sondern es ist vielmehr eine dynamische Vermittlungsinstanz, die auch eine wichtige Rolle bei der Bestimmung des Wahren, Schönen, Rechten u.a. relativ 'klar bewußten' Ideen hat. Das Unbewußte ist eine wichtige Sphäre der Bildung von Bedürfnissen und Gefühlen.⁷⁷

Die Analyse der positiven Bildungsrolle des Selbstgefühls bildet die Grundlage für Cleves Auffassung über das Unbewußte. Das Selbstgefühl hat das Moment der unmittelbaren Lebenslust in sich und die Erziehung muß dieses Moment fördern. "Die Abwesenheit des frischen Selbstgefühls" ist nach Cleve "ein Zeichen des inneren Verderbens (förderf) oder wenigstens der mißglückten Bildung". Was für eine Bildung verdirbt diese ursprünglich positive Grundlage? Cleve nennt neben verderbenden Eindrücken und aus diesen folgenden "unnatürlichen Trieben"⁷⁸ auch "geistige Verhältnisse": die Askese und geistige Überanstrengung, die "geistige Virtuose und Kritiker (kritici) wohl bringen können" aber letztlich keine fruchtbare Resultate erreichen: "das endgültige Resultat wird bestenfalls ein Alltagsmensch".⁷⁹ Das individuelle Selbstgefühl hat als natürliche Basis eine positive Bedeutung für die ganze Bildung: so kann man es nicht nur als ein egoistisches Moment in negativer Bedeutung auslegen. Die natürliche Individualität hat als solche eine notwendige Bildungsrolle.⁸⁰

Cleve verneint explizit die einseitig egoistische Auslegung des Selbstgefühls. Das Selbstgefühl kann zum Egoismus verfallen (urarta), aber das ist nicht seine ursprüngliche Bestimmung. Das Individuum ist bestrebt, seine Lebenslust zu teilen und die Lebenslust hat daher ursprünglich das Moment der Liebe und des Mitgefühls (samkänsla) in sich. Wenn diese solidarische Möglichkeit nicht existiert, verhärtet oder vergeht das Individuum im Kampf der Selbsterhaltung. Normalerweise ist aber die solidarische Alternative vorhanden und bildet somit die Grundlage für das Fami-

76 Hegel betont im Begriff des Selbstgefühls stark seine Irrationalität und seine latente Verrücktheit ("der böse Genius des Menschen"). *Enzyklopädie III*, Werke 10, § 408. Erst das 'praktische Gefühl' (z.B. die wohlwollenden Neigungen der schottischen Moralisten) wird zum Teil gewürdigt, *ibid.*, § 471. Die Psychologie Hegels hat jedoch ein 'konfliktpsychologisches' Moment (vgl. Drüe, S. 170) und so ist auch das Problem des Unbewußten als ganzes ein interessantes Problem. Auch Snellman sieht das Selbstgefühl hauptsächlich negativ, SA I, S. 465–472.

77 Es ist nicht ganz klar, welche Einflüsse Cleve auf seine Auffassung über das Unbewußte hat. Spinoza, Schelling und Hegel spielen offenbar eine Rolle, aber er kann sich auch auf Herbart und seine Schüler (vor allem Beneke) stützen.

78 Das weist offenbar hin auf 'die Gefahren' der Pubertät, vor allem der Masturbation, Vorlesungen über das System der Pädagogik, Mappe XIII, § 38–40.

79 Vorlesungen über das System der Pädagogik, Mappe XIII, § 45.

80 Cleve weist neben dem Selbstgefühl z.B. auf die Bedeutung des Temperaments hin, obwohl er die traditionelle Temperamentlehre als solche kritisiert. *Ibid.*, § 22.

lienleben und die Freundschaft.⁸¹ Die Rolle der Gefühle hat darüber hinaus eine höhere geistige Bedeutung, wie wir bald sehen werden.

Neben dem Selbstgefühl spielen für Cleve auch Triebe und Gewohnheiten im unbewußten Seelenleben eine wichtige Rolle. Besonders die Gewohnheiten bilden eine neue Dimension des Unbewußten, weil sie schon ein Resultat des Bildungsprozesses sind. Cleve unterscheidet passive und aktive Gewohnheiten: die ersten bilden sich durch Abhärtung, die anderen durch Arbeit, Übung und Gymnastik.⁸² Schon die Abhärtung hat eine wichtige Bildungsfunktion: sie meint eine vernünftige Wahl der Eindrücke und Gewöhnung⁸³ an die Eindrücke. Cleve betont, daß eine überaus starke Abhärtung (förhärda) eine gleichgültige Einstellung produzieren kann. Die wirkliche Bildung muß vielmehr "offene Sinne und daraus folgende Interessen" fördern.⁸⁴ Arbeit und Gymnastik haben eine noch größere Bedeutung.

Was ist aber die 'unbewußte' Rolle der Gewohnheit als Ganzes? Diese Rolle entsteht, wenn die Gewohnheiten sich nicht mehr dynamisch mit dem freien Produzieren des Subjekts vereinen, sondern als unreflektierte Verhaltensweisen stabil weiterwirken. In diesem Fall wird, wie Cleve treffend sagt, die instinktive Verhaltensweise auf einem höheren Niveau der menschlichen Gewohnheiten 'inkarniert': dann "ist und wirkt der Mensch unbewußt in Übereinstimmung damit". Auch die äußere Gewöhnung an die guten Sitten ist in dieser Hinsicht ganz unzureichend: erst das bewußte Handeln hebt den Menschen über ein dressiertes Tier.⁸⁵ Die Pädagogik muß sich also vielseitig der wichtigen Rolle der unbewußten Momente des Seelenlebens bewußt sein und durch ihre Praxis den positiven Übergang des Bewußten und Unbewußten fördern. Das harmonische Seelenleben wird nach Cleve also nur durch die bewußte Anerkennung des Natürlichen möglich. Gymnastik und Kunst, Freundschaft und Schuldiziplin, sogar die äußere Organisation des ganzen Schullebens⁸⁶ haben so eine wichtige Rolle für die Entwicklung dieser 'unbewußten' Basis.

Diese prinzipiell positive Rolle des Unbewußten in der Vermittlung von Natürlichkeit und Geist kommt auf ihrem höchsten Niveau in Cleves Urteil über die Philosophie von G.I. Hartman (1776–1809) zum Ausdruck.

81 Ibid., § 46.

82 Ibid., § 30.

83 Cleve meint hier das psychophysische Phänomen, das man in der Psychologie als 'Fechnersches Gesetz' kennt. Fechner formulierte es 1850. Cleve nennt ihn nicht, spricht nur über die schon bekannten Tatsachen.

84 Vorlesungen über das System der Pädagogik, § 31.

85 Ibid., § 48.

86 Das hat heute vor allem Foucault sowohl positiv als auch negativ gezeigt.

Hartman war ein bedeutender finnischer Philosoph, der ein selbstständiges System entwickelte.⁸⁷ Cleve kritisiert Hartmans Auffassung über die Gefühle: er gibt ihnen neben dem Intellekt eine zu geringe und statische Rolle.⁸⁸ Cleve vergleicht ihn mit Beneke – der seinerseits der Sensibilität eine zu zentrale Rolle zuspricht – und sagt: "Hartman setzt demgegenüber den Akt des Wissens als den ersten und ursprünglichen ... (er) kann daher das Dasein des Dunklen und Unbewußten im Leben des Geistes nicht erklären und anerkennen. Seine Auffassung über die 'Gefühlsmäßigkeit' (känslighet) als ein *unveränderlicher* Akt, der einer Deduktion nicht fähig ist (icke är mäkting af någon deduktion), ist daher auch die Achillesferse seines Gedankengebäudes. Dadurch wird nicht bloß alle Wirksamkeit und damit alles Fortschreiten in der Bildung nur von den klar bewußten Vorstellungen abhängig, sondern auch die ganze herrliche Welt *des Schönen* aus der Gemeinschaft des Geistes ausgeschlossen".⁸⁹

Das Unbewußte, das seine relativ eigenständige Ausdrucksform z.B. im Bereich des Ästhetischen finden kann, ist erstens – wie schon gezeigt – eine wesentliche Eigenschaft des menschlichen Daseins. Es ist aber keine statische Eigenschaft, sondern konstituiert seinerseits die Dynamik der Persönlichkeit, oder ist 'deduktiv' im Sinne Hartmans: hat bestimmende Verhältnisse zu anderen zentralen Eigenschaften des menschlichen Daseins.⁹⁰ Auch Harva stellt fest, daß Hartman dem Gefühl eine positive und notwendige Rolle in der Persönlichkeit zuerkennt. Er übertreibt aber offenbar, wenn er behauptet, daß bei Hartman "die anderen Seelenfähigkeiten dem Gefühl dienen".⁹¹ Früher betonte er demgegenüber: "Da bei Hartman ebenso wie bei Locke die Reichweite der Erkenntnis mit der des Bewußtseins zusammenfällt, folgt aus der Untrennbarkeit der Seelenvermögen die Unmöglichkeit des unbewußten Seelenlebens. Es gibt kein Gefühl ohne Erkenntnis, d.h. ohne daß es im Bewußtsein gegeben wäre".⁹² Die kritische Auslegung Cleves ist konsequenter als diese gegensätzlichen Thesen Harvas (von denen offenbar nur die letzte richtig ist). Cleve betont, daß die Dynamik der Gefühle gewissermaßen eine relativ nicht 'intellek-

87 Die gründlichste Untersuchung zu Hartman ist von Harva. J.J. Tengström hat schon vor Cleve seine Philosophie analysiert (*Chronologiska ...*, S. 267–271), nach Cleve aber abgewertet, vgl. *Till åhörande af det offentliga föredrag, hvarmed Professorn i Filosofin ...* (1869), S. 19–20.

88 Auch Tengström nennt diesen Nachteil. Nach ihm kritisiert Hartman hier Schelling, *Chronologiska ...*, S. 270.

89 *Till åhörande af det offentliga föredrag, hvarmed Professorn i Filosofin ...* (1869), S. 27.

90 Vgl. *ibid.*, S. 23–25.

91 Harva, S. 48–50.

92 *Ibid.*, S. 40.

tualisierbare' (verstandesmäßige) Eigengesetzlichkeit hat und diese autonome Regelmäßigkeit einer eigenen 'Deduktion' fähig sei. Wenn Cleve die Rolle der Gefühle im Bildungsprozeß analysiert, wird ihre zentrale Bedeutung klar: sie sind die Grundlage für die Bildung des Ideals. So sind die Gefühle ein unmittelbarer Ausdruck der menschlichen Geistigkeit.⁹³ Die Ideale des Wahren, Rechten und Schönen bilden die humanistische Grundlage der Erziehung und dadurch haben die Gefühle eine wichtige Bedeutung für die Verwirklichung ihrer grundlegenden Interessen. Die Ideale konkretisieren praktisch die abstrakte Lehre und bilden so die Weltanschauung, Denkweise und Überzeugung der Menschen.⁹⁴ Erst sie geben dem Wissen "Kraft in und für seine Verwirklichung".⁹⁵

Das Unbewußte hat so eine wichtige Bedeutung für die Bildung des Menschen. Hartman analysiert nicht die Bedeutung der Veredelung der Gefühle, also z.B. die 'Deduktion' der ästhetischen Gefühle, die offenbar nicht natürlich gegeben sind, sondern erst durch die eigenständige Bildung und Erziehung der Gefühle entstehen. Die gleiche Bemerkung trifft auch die Begierde und die Bedürfnisse, ihre Bildung und Dynamik, die auch nicht rein intellektuell begriffen werden kann. Diese Aspekte des menschlichen Daseins können aber jedoch auch gebildet werden, ohne daß man fordern müßte, daß sie zuerst "klar bewußte Vorstellungen" werden sollten. So ist neben Ästhetik (Singen und Zeichnen) auch Gymnastik für Cleve ein wichtiges Lehrfach: die beiden bereiten die Natürlichkeit des Menschen für die höhere geistige Bildung vor.⁹⁶

Cleve erkennt so für die Natürlichkeit in zweierlei Hinsicht eine wichtige Rolle an: sie ist erstens pädagogisch ein notwendiges Moment, dessen Eigengesetzlichkeit die Voraussetzungen für die richtige 'Veredelung' der 'ersten Natur' zur 'zweiten' bestimmt. In dieser Hinsicht gibt es eine *positive* Vermittlung von der Natürlichkeit zur Kultur. Zweitens ist der Unterschied zwischen Geist und Natur beim Mensch nicht eindeutig bestimmbar: daher hat das Unbewußte eine wichtige Rolle im menschlichen Dasein. Das Unbewußte vermittelt positiv die Natürlichkeit und Geistigkeit: es ist die Sphäre der menschlichen Natürlichkeit, aber eine aktive, sich bildende Sphäre, und so besonders als Gewohnheit immer ein geschichtlich variierender Übergangsbereich von Unbewußtem und Bewußtem. Die Gefühle, Begierde, ästhetische Erfahrungen u.a. haben so ihre autonome 'Logik', die phänomenologisch und dialektisch erfaßt werden

93 Vorlesungen über das System der Pädagogik, Mappe XIII, § 64–69.

94 Ibid., § 74–76.

95 Ibid., § 48.

96 *Grunddrag till skolpädagogik*, S. 46–59.

kann – und so auch vernünftig gebildet und erzogen werden kann. Für die Verstandeslogik, die Klarheit und Eindeutigkeit fordert, bleibt diese aber unfaßbar. Dieser Bereich hat über seine eigene Sphäre hinaus besonders für die Moralität und Sittlichkeit eine wichtige Bedeutung, aber auch der Intellekt kann nicht aktiv und schaffend ohne solche 'unbewußte' (hier: auf die 'Regeln' des Verstandes unreduzierbare) Elemente arbeiten.

Die Natürlichkeit ist für Cleve jedoch nicht die wesentliche Eigenschaft des menschlichen Daseins. Sie ist nur seine notwendige Voraussetzung, kann aber für den inhaltlichen Reichtum desselben keinen alleinigen Grund des Erklärens bilden. Wie schon aus der Kritik Cleves an Bolin hervorging, sind die wesentlichen Eigenschaften des menschlichen Daseins die Freiheit des Willens und die objektive Sittlichkeit. Man kann sie nicht auf die Natürlichkeit des Menschen reduzieren. Weiter äußern besonders die Gesellschaftlichkeit und Geschichtlichkeit konkret das Wesen des Menschen. Cleve fragt in einem Artikel explizit, was die besondere Bestimmung des Menschen ist, und betont neben der Freiheit und der ethischen Verantwortlichkeit gerade die Gesellschaftlichkeit (samlif) des Menschen. Es ist nach Cleve ein gewöhnlicher Fehler des Naturalismus, sich den Menschen als ein isoliertes Einzelwesen vorzustellen und so nur in seinem Verhältnis zur Natur zu betrachten – dadurch kann man aber nicht das ethische Wesen des Menschen erfassen.⁹⁷

Zweitens kennzeichnet die Geschichtlichkeit das gesellschaftliche Dasein des Menschen. Auch diese Eigenschaft ist nicht auf die Natürlichkeit reduzierbar, weil die Natur sich nicht geschichtlich entwickelt. 'Der gesellschaftliche Geist' des Menschen ist demgegenüber "ein stetiger Fortgang aus dem Vergangenen zur Gegenwart und aus der Gegenwart zum Kommenden".⁹⁸ Cleve ist genauer gesehen aber klar bewußt, daß es in der Natur eine Evolution gibt, neben der lebenden Natur auch in der toten Natur.⁹⁹ Der Unterschied von Natur und Gesellschaft ist also rein formal gesehen relativ: wesentlich ist jedoch, daß die Freiheit des Willens im zweiten Falle der zentrale Grund des Erklärens ist, wogegen in der toten Natur die wirkenden Ursachen zur Erklärung der Veränderung hinreichend sind. So geschieht die Veränderung in der toten Natur determiniert – dagegen schon in der Evolution der lebendigen Materie muß man den Begriff des Ziels und den Gedanken des Schaffens (skaparetanke) voraus-

97 *Hvari består uppfostran?*, S. 4.

98 *Ibid.*, S. 4–5.

99 Vgl. seine Vorlesungen über die Philosophie I., in denen er die Aktivität der Materie betont, Mappe V.

setzen. Das Leben hat so "ein eigenes, von der Materie unterschiedenes Prinzip ... eine Seele".¹⁰⁰

Die Entwicklung der Gesellschaft repräsentiert aber eine neue Form der Entwicklung: die geschichtliche Tradition. Die Evolution der Tradition hat also eine Eigengesetzlichkeit, die ihrerseits nicht auf die Evolution der lebendigen Natur reduzierbar ist. Diese Tradition ist durch einen 'Ideenkreis' (ideenkrets) gekennzeichnet, der immer mehr erweitert werden kann und ein objektives Dasein hat. Die Phänomene der Natur haben keine solche, von der individuellen Existenz unabhängige Form. Daher ist die Existenz der geschichtlichen Tradition nicht so augenblicklich (efemera) wie die der Natur.¹⁰¹ Das objektive Dasein der Kulturobjekte bildet also den Grund für die eigentliche Kontinuität der Tradition: sie hängt nicht mehr von dem Dasein der individuellen Menschen ab. Cleve faßt als Resultat der Betrachtung zusammen: "Es ist also klar: Gesellschaft und geschichtliche Tradition sind die Voraussetzungen alles geistigen Daseins auf der Erde".¹⁰² Der Traditionsbegriff Cleves stützt sich natürlich auf die Hegelsche Auffassung vom objektiven Geist. Wie Snellman betont auch Cleve stark ihre Kontinuität. Cleve entwickelt aber keine betont ethische Theorie einer überindividuellen 'sittlichen Weltordnung', wie Snellman in seinen Hauptwerken.

Letztlich sind Natur und Kultur gleich notwendige Voraussetzungen der Erziehung. Cleve entwickelt diese Aspekte in bewußter Kritik an einer Auffassung, die gar keine bestimmten Neigungen (anlag) beim Menschen voraussetzen (und so die Freiheit des Erziehers absolutisieren) will.¹⁰³ Gerade gegen diese 'tabula rasa' – Auffassung muß man die wirklichen Voraussetzungen der Erziehung kennen lernen. Die positive Freiheit existiert so nur durch das vernünftige Bewußtsein der Notwendigkeit – das erkennt Cleve klar in seinem pädagogischen Denken an (ungeachtet seiner Polemik mit Bolin). Diese notwendigen Voraussetzungen sind einerseits "jene Berührungspunkte, die man in der natürlichen Anlage vorfindet" und andererseits "die Art und Weise der Tradition, die in jener Gesellschaft, in die hinein das Individuum erzogen wird, lebt".¹⁰⁴ Das bedeutet natürlich nicht eine Akzeptierung der deterministischen Kausalität Bolins, weil das

100 Vorlesungen über die Philosophie, 7.–8., Mappe V.

101 *Hvari består uppfostran?*, S. 5.

102 Ibidem.

103 Ibid., S. 8. In seiner Psychologie verwirft Cleve sowohl die rein empirische als auch die rein rationalistische Auffassungsweise, *Försök till lärobok i psykologin*, S. 23; vrgl. auch seine Rezension von T. Reins *Sielutiede*, S. 222, in der er den Begriff der Empirie weiter erläutert.

104 *Hvari består uppfostran?*, S. 10–11.

Moment der Subjektivität ein freies Moment in dieser Entwicklung ist. So haben z.B. die Erfahrungen der frühen Kindheit keine direkt determinierende Bedeutung für das spätere Leben, sondern der Mensch kann sich von ihnen befreien durch spätere sittliche Verhältnisse.¹⁰⁵ Die Freiheit des Menschen meint in dieser Hinsicht, daß sowohl die Natur als auch die Tradition für den Willen des Menschen vielseitige Möglichkeiten bieten, die man nicht durch eine kausale Determination eindeutig bestimmen kann. Die Wahlfreiheit des Menschen begrenzt sich so nicht auf die vorher bestimmten kausal determinierten 'Ketten', zwischen denen der Mensch wählen *muß*, sondern sie ist oft auch eine Freiheit des Bestimmens, d.h. einer schaffenden Weiterbringung und Neugestaltung der vorhandenen Möglichkeiten. Diese Lehre von den Voraussetzungen der Erziehung entwickelt Cleve in seiner Betrachtung der gesellschaftlichen Rolle der Schule weiter.

4. Grundbestimmungen der Schule als Bildungsinstitution

Man muß nach Cleve die systematischen Grundlagen der Pädagogik durch die Ziele der pädagogischen Tätigkeit bestimmen. So muß man auch die Lehre von der Schule – die Schulpädagogik – durch die Darstellung ihrer "eigentümlichen Bestimmung" grundlegen: nur dann bekommt das Wissen über die Schule seinen "inneren Zusammenhang". Die Schule ist wesentlich eine gesellschaftliche Institution und daher wird ihre gesellschaftliche Bestimmung eine zentrale Frage für die genauere Grundlegung ihrer Aufgabe. Der Bildungsbegriff als solcher ist nicht ausreichend für diese Grundlegung, weil er neben der Schule in gleichem Maß auch die Familie und die bürgerliche Gesellschaft betrifft.¹⁰⁶ Es handelt sich bei Cleve um die *besondere* gesellschaftliche und kulturelle Aufgabe der Schule. Die Schulpädagogik muß "jene Grundsätze darstellen, auf die die Schule als eine besondere Bildungsinstitution sich stützt." Ihr Erfolg hängt wesentlich von der Umsetzung dieser Grundsätze in die Praxis ab.¹⁰⁷ Das besondere Ziel der Schulerziehung bildet so das bestimmende Prinzip, das den inneren Zusammenhang der Schulpädagogik als Wissenschaft konstituie-

¹⁰⁵ Ibid., S. 12–13.

¹⁰⁶ *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 2–4.

¹⁰⁷ Ibid., S. 1.

ren kann. Dieses Ziel muß man aber progressiv bestimmen: es existiert in der Wirklichkeit nur relativ, als mehr oder weniger explizite Tendenzen der wirklichen Erziehung. Dieses Ziel ist dadurch zugleich ein normatives Ideal, das die pädagogische Kritik ermöglicht. Dieser Charakter des pädagogischen Ziels wird klar, wenn Cleve später das Ziel der Schulerziehung konkret bestimmt.

Die Bestrebung Cleves, die systematische Einheit der Schulpädagogik durch ihre vernünftigen Ziele zu bestimmen, entspricht dem praktischen Charakter dieser Wissenschaft. Cleve folgt hier der aristotelischen Tradition: die pädagogische Tätigkeit hat ein vernünftiges Ziel, durch das man die wirkliche Bedeutung ihrer Erscheinungsformen sowohl sachlich als auch normativ bestimmen kann. Wenn man an die aristotelische Auffassung über die Wissenschaften denkt, gehört die Pädagogik in den Bereich der "praktischen Weisheit" (*phronesis*), den man genau von der theoretischen Erkenntnis und der 'Kunst' (*poiesis*) unterscheiden muß. Die praktische Weisheit hat nach Aristoteles einen ethischen Kern: "a man of practical wisdom (is) able to deliberate well about what is good and expedient for himself, not in some particular respect ... but about what sorts of thing conduce to the good life in general". Diese Überlegung zum Guten des Menschen ist kein streng theoretisches Wissen – eine Demonstration aus den notwendigen und ewigen Prämissen – sondern basiert auf Wahrscheinlichkeit und Relativität.¹⁰⁸ Die Prämissen der praktischen Weisheit können immer "anders geartet sein": so muß sie sowohl die Allgemeinheit (*universals*) als auch die Besonderheit beachten, um "the best of man of things attainable by action" zu erreichen.¹⁰⁹ Die Prämissen dieser Weisheit setzen also keine ewigen praktischen Wahrheiten voraus: es gibt keine *eindeutige* Weise, z.B. die Bestimmung des Menschen als ein "vernünftiges politisches Tier" zu *stabilisieren*, sondern dieses Ideal kann im Prinzip¹¹⁰ einen variablen geographisch – geschichtlichen Inhalt haben (diese 'universale' Bestimmung vermittelt sich also immer durch die Besonderheit). Die praktische Weisheit ist ein auf eine historische Praxis hin orientiertes ethisches Wissen, durch das man die besonderen Handlungen so bestimmen kann, daß das allgemeine ethische Wesen des Menschen annähernd realisiert werden kann. Der Hegelianismus historisiert auf diese Weise die ursprüngliche aristotelische Auffassung.

Die Forderung Cleves, das vernünftige Ziel der Schule zuerst zu bestim-

108 *Nicomachean ethics*, 1140a25–1140b10.

109 *Ibid.*, 1141b10–20.

110 Natürlich setzt Aristoteles selbst z.B. die Polis als die *naturgemäß* höchste Form der Gemeinschaften voraus, vgl. *Politics* 1252b 30–1253a 3.

men und erst dann die genauere Bedeutung der "besonderen Sätze" über die Schule zu bestimmen,¹¹¹ ist im Sinne der praktischen Weisheit aristotelisch. Auch Cleve glaubt nicht, daß die Pädagogik eine wissenschaftliche Systematik im strikt theoretischen Sinne bilden könnte. Sie ist wesentlich eine Mischung (*blandad vetenskap*), die viele andere Wissenschaften voraussetzen muß. Sie gleicht hier (und auch in ihrem normativen Charakter) vor allem der Medizin.¹¹² Ihr wissenschaftlicher Charakter bestimmt sich aber zentral durch die praktische Philosophie, die "die Notwendigkeit der Freiheit" darstellen muß. Hierbei ist das poetische Moment, die Pädagogik als Kunst, unterlegen.¹¹³ Drittens muß man ihre allgemeinen Bestimmungen durch ihre besonderen Zweige und in bestimmten historischen Verhältnissen konkretisieren.¹¹⁴

Als ein praktisches, ethisches und politisches Wissen hat die Pädagogik ein ideales Ziel und dieses Moment begründet ihre relative Stabilität: das pädagogische Wissen bleibt so nicht in der absoluten Relativität. Man kann auf diesem Niveau das vernünftige Ziel der Schulerziehung bestimmen und so eine 'innere Einheit' für die Sätze der Schulpädagogik finden. Man muß die besondere Aufgabe der Schulerziehung bestimmen, sie also von der Familienerziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft relativ unterscheiden, um ihre besonderen Handlungsformen bestimmen zu können. Es ist für Cleve typisch, daß er die Ziele der Schulerziehung dem ethischen Wesen des Menschen entsprechend bestimmt und daher neben dem Unterricht das erzieherische Moment stark hervorhebt.¹¹⁵ Das kommt zum Ausdruck, wenn er das Ziel der Schule im Verhältnis zu anderen Gesellschaftsinstitutionen bestimmt. Die Schule bereitet umfassend die Möglichkeit vor, "das Beste für den Menschen" (wie Aristoteles sagte) erreichen zu können.

Der Bildungsbegriff ist nach Cleve zu allgemein für diese genauere Bestimmung der Schule. Die verschiedenen Schulen fördern ja die Bildung des Menschen, aber als solcher wird der Mensch "noch mehr in

111 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 3.

112 (Eine Skizze über die Pädagogik als Wissenschaft ohne Rubrik), Inledning § 1. Mappe V.

113 *Ibid.*, § 4–5.

114 *Ibid.*, § 7.

115 Cleve geriet schon 1855 mit Snellman sogar in eine Streit über diese Frage, vrgl. seine Artikel in *Kuopio tidning*. Cleve stützt sich hier offenbar auf Herbart, der über den 'erziehenden Unterricht' sprach (z.B. *Allgemeine Pädagogik*, Schriften 1, S. 237–239). Cleve entwickelt aber vielseitiger die gesellschaftlichen Voraussetzungen des ethischen Moments und folgt hier klar Hegel und Snellman. Für Herbart war die gesellschaftliche Fragestellung in der Frage der pädagogischen Ethik fremd und er entwickelte seine Lehre nur in Hinsicht auf die individuelle Bildung.

der Familie und im bürgerlichen Leben ... *gebildet*". Man kann die Aufgabe der Schule nicht allein durch den Bildungsbegriff bestimmen: das führt vor allem zu einer Überbewertung ihrer Möglichkeiten und Unterbewertung der bildenden Rolle des allgemeinen Lebens.¹¹⁶ Man muß die besondere Aufgabe der Schule im allgemeinen Prozeß der Bildung so bestimmen, daß sowohl die Einheit als auch der Unterschied der Schulerziehung zu den anderen Bildungsprozessen in der Gesellschaft beleuchtet wird. Dadurch kann man die relative Autonomie der Schule begründen und zugleich ihre positive gesellschaftliche Rolle konkret bestimmen. Diese Lehre von der relativen Autonomie der Schule ist der Grundpfeiler der Schulpädagogik Cleves. Er sieht die Schule wesentlich als eine kritische Institution, die eine zukunftsweisende Funktion im gesellschaftlichen Prozeß hat. Dadurch entwickelt er die Lehre von der Schule auf einem neuen Niveau in der Geschichte der Pädagogik auf der Grundlage des Hegelschen Bildungsbegriffs. Snellmans Lehre von der Schule blieb im Vergleich dazu noch keimhaft, obwohl auch sein Bildungsbegriff ein solches kritisches Moment hat. Snellman hielt besonders an dem Unterschied von der 'erziehenden' Familie und der 'unterrichtenden' Schule fest und konnte dadurch nicht die zivilisierende und humanisierende Rolle der Schule voll bestimmen. Er betrachtete z.B. nicht die Rolle der Schule für die 'Zivilisation der Familie'. Cleve dagegen ist von diesem Dualismus frei: die Schule ist notwendig auch erziehend, weil sie die Gesellschaft der Schüler ist. Auch der Unterricht 'erzieht': hier ist Cleve Herbart näher als Snellman. Die deutschen Hegelianern, Rosenkranz und Thaulow, bleiben noch mehr in Rahmen des allgemeinen Bildungsbegriffs (wie schon im Vergleich mit Snellman gezeigt). Auch in der späteren Pädagogik hat man die Schule nur selten als eine kritische Institution bestimmt. In der Schulpädagogik des 19. Jahrhundert ist der Versuch Cleves wahrscheinlich einzigartig.¹¹⁷

Cleve scheint sich auch selbst der eigentümlichen Bedeutung seiner

116 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 4 – diese Tendenz existiert nach Cleve besonders "innerhalb der Pädagogik der Volksschule" (ibidem.).

117 Die deutsche Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts war eine sehr umfassende Tradition (vgl. Ballauf-Schaller III, S. 228 ff.). Offenbar nur ihr radikalster Vertreter, Dittes, betonte die zukunftsweisende und befreiende Rolle von Pädagogik und Schule. Dittes stützte sich auf die Kantsche Idee der zukunftsweisenden, humanisierenden und experimentellen Pädagogik (über diese Ideen Kants vgl. Schmied-Kowarzik, S. 49–52), versuchte aber nicht diese Rolle *institutionell* zu bestimmen. Er stützte sich nicht auf Hegel, sondern auf Pestalozzi, Kant und Fichte. Daher betonte er die kritische Aufgabe allgemein humanistisch, nicht konkret institutionell (über Dittes vgl. Ballauf-Schaller III, S. 260–266). In diesem Jahrhundert hat man die kritische Rolle der Pädagogik und Schule z.B. auf der Grundlage der kritischen Theorie betont (vgl. Siljander 1988, s. 135 ff.).

Lehre klar bewußt zu sein. Er sieht die Einseitigkeit der pädagogischen Literatur über die Schule vor allem darin, daß sie die Schule nicht als eine "umfassende Institution der Gesellschaft" betrachtet hat.¹¹⁸ Seine eigene Schulpädagogik entwirft keine Reformvorschläge oder Theorien, sondern versucht diese institutionelle Frage zu beantworten: "*was ist die Schule als eine Institution der Gesellschaft und wie kann sie als solche ihre Bestimmung erfüllen?*".¹¹⁹ Als eine Institution hat die Schule eine eigentümliche Aufgabe in der Gesellschaft. Ihr eigenes Ziel schafft die Grundlagen für ihre Autonomie. Was ist dieses Ziel und wie wird dadurch die institutionelle Stellung der Schule bestimmt?

Cleve begründet die relative Autonomie der Schule systematisch durch den Wahrheitsbegriff. Dieser Begriff ist dabei nicht nur ein theoretischer Begriff, sondern hat primär die Bedeutung der praktischen Kritik, weil gerade dadurch das institutionelle Verhältnis der Schule zu anderen Institutionen der Gesellschaft bestimmt wird. Cleve gibt zwei einander ergänzende 'Definitionen' der besonderen Aufgabe der Schule. 1861 definiert er ihre Aufgabe gemäß den klassischen – schon platonistischen – Idealen von Wahrheit, Gerechtigkeit und Schönheit: "Weil *die Familie* durch die Tradition eingeschränkt bleibt, und *das bürgerliche Leben* (medborgerliga lifvet) durch mehr oder weniger zufällige Verhältnisse bestimmt wird, muß *die Schule* im Blick auf diese beiden das rein Menschliche, das an und für sich Wahre, Rechte und Schöne geltend machen. Dies nicht weniger in der Wirksamkeit und Sitte als im Erkennen und in der Einsicht".¹²⁰ Die Aufgabe der Schule ist also humanistisch, sie ist nicht nur Diener oder Mittel der Gesellschaft, um ihre besonderen ökonomischen und politischen Zwecke effektiver zu erreichen. Die Aufgabe der Schule basiert so vielmehr auf den grundlegenden humanistischen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler und ihrer zukünftigen Gesellschaft.

Cleve betont die zentrale Bedeutung der Wahrheit später stärker. Diese Betonung hebt expliziter die *kritische* Rolle der Schule in der Gesellschaft hervor. Cleve bestimmt zuerst die Aufgabe der Schule: "*Das Ziel* der Schule als einer Institution der Gesellschaft ist die Einführung der *Wahrhaftigkeit* (sanning) in den Bildungsgang der heranwachsenden Generation. Dadurch bringt sie nicht nur die *Fähigkeit* des Beschaffens von Wissens, sondern auch und noch mehr dessen praktischen Realisierens (göra detta gällande) in ihrem sittlichen Leben und ihrer Wirksamkeit in

118 *Disposition af en föreläsningskurs i skolpedagogik*. 1 b. Mappe V.

119 *Företal*. (Offenbar eine Skizze zum Vorwort seines Buchs 'Grunddrag till Skolpedagogik'), Mappe V.

120 *Skolan. Pedagogiskt utkast*, S. 31.

und für die Gesellschaft".¹²¹ Die einfachste Definition findet man in den Vorlesungen über die Schulpädagogik: das Ziel der Schule ist "die Erkenntnis der Wahrheit und eine mit ihr übereinstimmende Denk- und Handlungsweise".¹²² Man kan jedoch nicht sagen, daß Cleve in diesen späteren Definitionen die Ideale der Gerechtigkeit und Schönheit sachlich weggelassen hätte. Er erkennt explizit ihre wesentliche Bedeutung an.¹²³ Besonders in dem letzten Werk Cleves, im posthum erschienenen *Menniskans bildning och dess vilkor* (1901), finden diese Ideale ihrer umfassendsten Darstellung.

Was sind diese Ideale für Cleve? Er bestimmt ihre Bedeutung nicht ganz eindeutig: er betrachtet sie einerseits als geschichtlich bestimmbare kritische Ideen, andererseits als 'objektive' Ideen, die von der Subjektivität relativ unabhängig sind. Die Wahrheit wird besonders als der institutionellen Grundpfeiler der Schule kritisch bestimmt. In seiner Disposition der Vorlesungen zur Schulpädagogik skizziert er das Resultat seiner Betrachtungen folgendermaßen: "1. Das Resultat = die Sitte wird durch die *Gewohnheit* hervorgebracht, der Glaube gründet sich auf Autorität und jene Wirksamkeit, die allein durch Sitte und Glaube motiviert wird, wird eine *schlaffe Gewohnheit* (*slentrian*), ein *Mechanismus*: sie wird nicht durch das höhere Bewußtsein, das im Licht der *Wahrheit* ausgebildet wird, geleitet. 2. Die Gesellschaft kann nicht eine höhere Ausbildung, das Individuum nicht eine höhere Bildung gewinnen ohne eine Institution, deren Aufgabe es ist, ein solches auf die Wahrheit gegründetes Bewußtsein zu *ermöglichen*. D.h. die Schule."¹²⁴ Die Wahrheit wird hier dynamisch bestimmt: sie ist kritisch gegenüber autoritärem Glauben und bloß tradierten Sitten. Die Schule ist dadurch eine kritische Institution und ein positives Moment der Humanisierung ('höheren Ausbildung') der Gesellschaft.

Andererseits legt Cleve die Ideen des Wahren, Guten und Schönen als objektive Ideale aus. Das Ideal vermittelt den subjektiven und objektiven Geist. Es wird als die Vermittlung zwischen Gefühl und Idee bestimmt. Die Ideale des Rechts, des Wahren und Schönen gehen nur scheinbar "aus dem subjektiven Wesen des Menschen" hervor. Sie sind vielmehr *objektive* Ideale und werden "eigentlich durch das Objekt in es (das subjektive

121 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 7. Ich übersetze hier 'sanning' nicht mit 'Wahrheit', weil Cleve hier an keine endgültige Wahrheiten denkt, sondern vielmehr an eine kritische Bestrebung zur eigenständigen Auffassung.

122 *Föreläsningar öfver Skolpedagogik*, HYK, S. 2.

123 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 9.

124 *Disposition af en föreläsningskurs i skolpedagogik*. Fjerde föreläsningen. Mappe V.

Wesen) *hineingebildet*" ("de i sjelfva verket deri *inbildas* af objektet").¹²⁵ Diese Ideen also existieren schon in der Tradition, sie bilden ihren humanistischen Kern. Dadurch muß man ihre Objektivität betonen. Das schließt jedoch nicht ihre kritische Funktion aus: durch die Arbeit und das Denken des Subjekts werden sie immer neu ausgelegt und gesellschaftlich, geschichtlich und kulturell konkretisiert.

Die allgemeinen Ideale des Menschseins bilden so die Grundlage für das kritische Potential der Schulerziehung. Cleve stützt sich auf die klassische humanistische Bestimmungen der Erziehung zum Menschsein als solcher (vgl. die griechische Idee der *paideia* und später bes. Rousseau). Das ist die Basis für die Autonomie der Schule. 'Die Wahrheit' als ein Gegenstand der Schule ist so nicht nur eine Eigenschaft des theoretischen Wissens, sondern eine praktische Wahrheit des menschlichen Lebens. In dieser Hinsicht muß man den Unterschied zwischen Schule und Universität durch ihr verschiedenes Verhältnis zur gesellschaftlichen und nationalen Praxis bestimmen. Die wissenschaftliche Forschung in der Universität ist nach Cleve ein "freier Akt" und muß prinzipiell nicht ihr spezifisches Verhältnis zur Gesellschaft in ihrer Tätigkeit reflektieren. Die Schule hat aber vor allem die praktische, auf gute Handlungen zielende Wahrheit zum Gegenstand. Dadurch ist ihre Aufgabe auch umfassender: es handelt sich um die wahrhafte (im oben analysierten Sinne) Tätigkeit des ganzen Volks.¹²⁶ Die Resultate der wissenschaftlichen Forschung werden durch die Schule in das praktische Leben des Volks hineingetragen. Das meint jedoch nicht, daß die Aufgabe der Schule nur eine technische und in die unmittelbar existierende Praxis umsetzende sei. Es handelt sich vor allem um eine gesellschaftliche und geschichtliche – also nicht bloß 'faktische' – Wahrheit, die Förderung der wahrhaften Menschheit unter den jeweiligen geschichtlichen Voraussetzungen. Dadurch wird die Wahrheit in der Schule eine humanistische Idee, die von der wissenschaftlichen Wahrheit relativ unterscheidbar ist.

Cleve bestimmt auch genauer diese kritische gesellschaftliche Funktion der Schule. Innerhalb der Familie werden die tradierten Sitten noch nicht in Frage gestellt: "nach dem größeren oder kleineren Grad der Wahrheit kann und muß *hier* nicht einmal gefragt werden". Das Kind wird hier noch zur unmittelbaren Sittlichkeit erzogen. In der Schule wird dieses Verhält-

125 *Föreläsningar öfver Pedagogikens System* § 68–71, 74. Mappe XIII. Böök legt diese Ideale als objektive Kulturideen, nicht als innere, natürliche Notwendigkeiten, aus. Böök (TUP 1904), s. 392. Diese Auslegung trifft offenbar die Absicht Cleves. Es handelt sich also nicht um übermenschliche, platonistische Ideen.

126 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 7.

nis aber radikal aufgehoben durch die Forderung der Wahrheit: "Auf andere Weise aber in der Schule. Hier leitet und lehrt man die junge Generation zu jener Einsicht und Erkenntnis, daß der Wert des Traditionellen (häfdvunna) von seiner Übereinstimmung mit dem Wahren abhängt."¹²⁷ Die Schule vermittelt also ethisch und gesellschaftlich wesentliches Wissen: nur so kann sie die nationale Bildung fördern und ein 'erziehender Unterricht' werden. Das Wissen als solches ist nicht der zentrale Gegenstand der Schule: es muß ethische Relevanz haben.

Schon 1855 definierte Cleve in diesem Sinne: "Das Wissen und die Sittlichkeit können nicht unabhängig voneinander bestehen; weil das eine die Kraft des anderen ausmacht. Das Wissen erhöht die Sitte; aber die Sitte ist der Grund und Boden des Wissens.". Die Schule muß auf dieser Grundlage operieren und ein für die nationale Bildung äußeres Wissen – "die Sucht (liderlighet) der genialen Unfähigkeit und gedankenlosen Gelehrsamkeit" – meiden.¹²⁸ Die Schule muß die schwere Aufgabe zu vollziehen versuchen, die gesellschaftliche und geschichtliche Relevanz des Wissens zu beurteilen. Erst dadurch kann sie die nationale Praxis weiterentwickeln. Das Wissen und die Sittlichkeit, der Unterricht und die Erziehung sind in den Grundbestimmungen der Schule bei Cleve dialektisch vermittelt: die Dynamik der nationalen Bildung muß schon in der Schule zukunftsorientiert ihre wertvollen Momente vereinen.

Cleve konkretisiert dieses Problem der Vermittlung durch eine genauere Bestimmung der gesellschaftlichen Aufgabe der Schule. Man muß in ihr besonders die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen versuchen: sonst kann man natürlich nicht die idealen Ziele der Schule in die nationale Praxis umsetzen. Die Ideale des Wahren, Guten und Schönen dürfen nicht in der Sphäre des abstrakten 'Sollens' bleiben. Man muß sie als mögliche Formen der gesellschaftlichen Praxis konkretisieren, in die Entwicklungstendenzen der geschichtlichen Wirklichkeit umzusetzen versuchen. Das meint die hegelianische Forderung einer konkreten Ethik –

127 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 8. Cleves Auffassung über die Familienerziehung betont ihren moralischen Charakter. Die Familienerziehung basiert auf der moralischen Autorität der Eltern, aber diese muß die eigene "Sphäre der Freiheit" der Kinder anerkennen. "Die moralische Selbstbestimmung" des Kindes wird nur durch die Übung seines eigenen Willens möglich und daher muß man seine Freiheit gemäß seiner moralischen Entwicklung erweitern. *Om uppfostran inom familjen*, S. 44–45. Cleve betont wie Snellman die Notwendigkeit der Familienerziehung und kritisiert die fröbelsche Auffassung über die Kindergärten. Ibid., S. 36–39, *Pedagogisk litteratur. Skrifter i barnavård och uppfostran*, S. 52–53.

128 *Skolan. II. Vetenskaplig undervisning och sedlig karaktärsbildning*. Kuopio tidning 9/1855.

die Sittlichkeit anstelle der abstrakten Moralität.¹²⁹

Noch wichtiger sind aber Cleves Äußerungen über das Verhältnis der Schule und der bürgerlichen Gesellschaft. Er hebt hier noch stärker die Forderung der Wahrheit und der vernünftigen Entwicklung hervor. Die Schule muß zu den gegenwärtigen Entwicklungstendenzen der Gesellschaft kritisch Stellung nehmen und autonom ihr positives Verhältnis zur Gesellschaft bestimmen – also nicht ohne weiteres und blind den unmittelbaren Interessen und Forderungen der Gesellschaft folgen. Cleve bestimmt das Verhältnis von Schule und bürgerlicher Gesellschaft in diesem Sinne folgendermaßen: "Gleich wie die Schule ein sehr nahes Verhältnis zur Familie hat ohne ihre eigene Grundlage und ihre Selbstbestimmung zu verlieren, muß die Schule auch die verschiedenen Bedürfnisse des *bürgerlichen Lebens* berücksichtigen, soweit diese als auf dem Wesen oder der geschichtlichen Entwicklung der Gesellschaft basierend angesehen werden kann (befinnas vara grundade). Hier hat die Schule das Maß, gemäß dem sie die Forderungen der Zeit treffen kann und muß".¹³⁰ Die Schule *muß* so das gegenwärtige Zeitalter problematisieren und seinen bleibenden Wert suchen: sonst hat sie keine humanisierende Bedeutung für die Bildung der Zukunft. Die Bildung der Schüler zur intellektuellen und sittlichen Selbstständigkeit und schaffenden Tätigkeit für die Zukunft wird nur unter der Voraussetzung dieses kritischen Verhältnisses möglich.

In seinen Vorlesungen betont Cleve noch expliziter diese Forderung nach Wahrheit. Die Schule berücksichtigt die Interessen der Gesellschaft, "soweit diese durch die Wahrheit als auf dem Begriff und dem Wesen der Gesellschaftsbildung begründet erkannt werden".¹³¹ Die Schule muß versuchen, einen vernünftigen, geschichtlich wesentlichen Inhalt in der Tradition und der Gesellschaft zu finden. Gerade die Vernünftigkeit kann den scheinbaren Widerspruch der Autorität der Tradition und der freien Selbstbestimmung des Individuums versöhnen.¹³² Cleve bestimmt leider nicht genauer seine Ansichten über diese 'vernünftige' Organisation der Gesellschaft: er hat keine konkrete Gesellschaftsphilosophie. In dieser Hinsicht

129 Diese Bestrebung bezeichnet auch die moderne Auffassung der kritischen Pädagogik zu den grundlegenden 'Dispositionszielen' der Erziehung. Z.B. nach von Henting muß der Schüler "auf Veränderungen im eigenen Leben jetzt und später vorbereitet werden!". Das geschieht durch 'das Lernen des Lernens', Weiterlernens und Umlernens, durch "allgemeine Kenntnisse von den Veränderungsprozessen" und durch selbstständige Innovationen. Auch die neuere amerikanische Forschung (Finch, Toffler) betont die Innovationsfähigkeit. Diese hat auch ethische und politische Aspekte: man diskutiert z.B. über die wünschenswerteste Zukunft. König, Band 3, S. 40–43.

130 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 12–13.

131 *Föreläsningar öfver skolpedagogik*, HYK, S. 4.

132 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 330–331.

bleibt sein Programm abstrakter als das Snellmans, dessen 'Staatslehre' auch konkrete gesellschaftliche Fragen behandelt.

Eigentlich nur das letzte Werk Cleves behandelt die gesellschaftliche Problematik etwas eingehender.¹³³ Hier sieht Cleve das Bildungsinteresse der Gesellschaft in der Erhaltung der bestehenden Arbeitsteilung. Gegen dieses Interesse steht das Interesse des Menschen, seine eigene Persönlichkeit zu verwirklichen. Diese letztere Forderung setzt auch die Gleichheit der Menschen (vor allem "vor Gott") voraus. Diese individuelle Forderung leitet hin zur Umbildung der bestehenden Gesellschaftsordnung, damit das Denken und Handeln des Menschen eine größere Freiheit erlangt und "das Recht sich auf der Erde immer vollkommener verwirklicht". Dieses Recht des Individuums bedeutet aber keinen Egoismus, sondern eine positive Entwicklung des sittlichen Wesens der Gesellschaft.¹³⁴ Als Beispiel für solche Befreiungsprozesse nennt Cleve die Sklavenemanzipation in den Vereinigten Staaten und die noch ungelösten Arbeiter- und Frauenfragen. Diese Beispiele, vor allem die gelungene Sklavenemanzipation, zeigen, daß Cleve die Erhöhung des Bildungsgrads der Unterdrückten fordert und dies als eine notwendige Voraussetzung der wirklichen Befreiung betrachtet. Er bemerkt, das z.B. in der Arbeiterfrage die legalen Rahmen schon existieren und daher die revolutionäre Tätigkeit nicht akzeptabel ist. Letztlich glaubt er an die ethische Verantwortlichkeit und das Pflichtgefühl der Menschen: die Überwindung des 'Egoismus' bleibt das letztgültige Mittel zur Lösung dieser gesellschaftlichen Fragen.¹³⁵ Die legale Gleichheit und die unegoistische Ethik sind also wesentliche Voraussetzungen für die Weiterbildung der Gesellschaft.

Cleve repetiert hier eigentlich nur die Hegelsche These von dem egoistischen Charakter der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Überwindung in der unegoistischen (staatlichen) Tätigkeit. Diese Tätigkeit bleibt bei Cleve aber nur individuell moralistisch. Er sah in der Gesellschaft offenbar keine solchen progressiven Gruppen, die die Entwicklung weiterbringen könnten. Er glaubt an eine politische und sprachliche Antagonismen durch die ideelle Bildung versöhnende Nationalitätsidee.¹³⁶

Die Autonomie der Schule basierte auf ihrem Interesse an der Wahrheit. Dieses vernunftgemäße Interesse implizierte aber keine abstrakte Unabhängigkeit, sondern bildete eine Voraussetzung für die positive Zusammenarbeit der Schule und anderer Gesellschaftsinstitutionen. Es ist im

133 *Menniskans bildning och dess vilkor*, S. 29–36.

134 *Ibid.*, S. 29–31.

135 *Ibid.*, S. 32–36.

136 *Ibid.*, S. 52–53.

Prinzip eine selbstständige Aufgabe der Schule, die Formen und Inhalte dieser Zusammenarbeit zu bestimmen. Das ist vernünftig möglich nur durch eine kritische Analyse der jeweiligen gesellschaftlich – geschichtlichen Lage. Die gesellschaftsphilosophischen Skizzen Cleves zeigen, daß diese Kritik letztlich eine versöhnende Aufgabe hat. Die Versöhnung wird durch die gleichen Bildungsmöglichkeiten aller gesellschaftlichen Gruppen möglich.¹³⁷ Diese Bildung muß sich an ideale Ziele der menschlichen Bildung geschichtlich annähern und so bessere Voraussetzungen für die Verwirklichung des freien Denkens und Handelns schaffen. Die Schule 'emanzipiert' so vor allem die Bildungsmöglichkeiten des einzelnen Individuums. Sie nimmt dadurch wesentlich Teil an der Entwicklung des allgemeinen, nationalen Bewußtseins und schafft so wesentliche Voraussetzungen für die konkrete Entwicklung der Gesellschaft.

Ist die Schule dann eine staatliche Institution, die über die egoistischen Einzelinteressen das allgemeine Wohl der Gesellschaft fördert? Im Prinzip ja: Cleve erkennt diese hegelianische Grundthese an. Er spezifiziert aber ihre Bedeutung genauer – zum Teil offenbar wegen seiner schlechten Erfahrungen mit der Schuladministration unter Casimir von Kothen. Er bemerkt, daß der von deutscher Reformation und französischer Revolution her geschehene Übergang der Schule von der Herrschaft der Kirche zur Herrschaft des Staats "ohne zweifel geschichtlich berechtigt ist". Das bedeutet aber nicht, daß die Schule von 'politischen Gesichtspunkten' aus administriert werden kann. Ihre Administration kann nur auf dem eigenständigen Ziel der Schule, "in die heranwachsende Generation die Wahrheit zu pflanzen und sie dadurch zum Rechten zu leiten", basieren. Einseitige 'Parteiinteressen' können dieses Ziel nur verderben.¹³⁸ Das meint jedoch nicht, daß die Schule nicht *selbst* einen wichtigen Einfluß auf die Machtverhältnisse und die Bildung der politischen Denkweise hätte – Cleve erkennt diese Aspekte explizit als notwendig an. Die 'Parteiinteressen' meinen hier vor allem eine egoistische Administration 'von oben aus'.¹³⁹ Auf dem höchsten Niveau ihrer gesellschaftlichen Wirkung ist die

137 Man muß jedoch betonen, daß Cleve erst in naher Zukunft die volle Bildung des 'eentlichen Arbeiters' für möglich hielt. Ibid., S. 44–45.

138 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 592. Nach Stenius entwickelte Cleve seine positive Auffassung über die kollegiale Administration jedoch schon vor seinen Schwierigkeiten mit Casimir von Kothen, Stenius II, S. 89–93.

139 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 593. Hier muß man sich vor allem der Schwierigkeiten Cleves mit Casimir von Kothen erinnern. Die Staatsinteressen stimmten also nicht mit den nationalen Interessen überein. Die Schule hat bei Cleve jedoch nicht nur ein nationales Interesse, weil die allgemeinemenschliche Bildung letztlich auf der 'Solidarität' der verschiedenen Nationen basiert. Vrgl. *Menniskans bildning* ..., S. 57.

Schule vielmehr national: sie kann keine Korporation sein, weil sie wesentlich auf die ganze Gesellschaft bildend einwirkt. Der Geist der Schule ist kein enger "korporationeller Geist" sondern "es ist der Geist der Gesellschaft, der Patriotismus, mit einem Wort: das nationale Bewußtsein, das *die Schule* trägt und tragen muß".¹⁴⁰

Das 'staatliche' Moment in der Bestimmung der Schule basiert so letztlich auf den Bildungsbedürfnissen des allgemeinen Volksbewußtseins, das in der Familie seine unmittelbare Wirklichkeit hat und in der bürgerlichen Gesellschaft seine gesetzliche Fixierung findet. Die Schule ist diesen gegenüber seine dynamische Entwicklungsinstanz und muß sein unmittelbares Bewußtsein zum kritischen Selbstbewußtsein erheben. Die Schule reflektiert so die unmittelbaren Daseinsformen des gesellschaftlichen Lebens und expliziert dadurch die alternativen Möglichkeiten des Volksbewusstseins und des gesellschaftlichen Lebens. In dieser Sphäre der positiven Kritik ist die Schule dynamisch und demokratisch bestimmt und daher 'staatlich': sie arbeitet für die allgemeinen Interessen der Gesellschaft und bestimmt diese zukunftsorientiert aus der Perspektive der allgemeinen Humanität. Die Forderung der Wahrheit in der positiven Verbindung von Schule und Gesellschaft meint so, daß die Schule für eine bessere Zukunft die vernünftigen Elemente aus der realen geschichtlichen Entwicklung herausarbeiten sollte und die Schüler zu diesen Elementen hinführen müßte. Die Schule hat nicht nur eine gegensätzliche Privatinteressen versöhnende Rolle (wie der Staat im engeren Sinne) so, daß die Erziehung allgemein und für alle gleich werden sollte. Sie zielt auf die progressive Humanisierung: ihre 'versöhnende' Aufgabe bestimmt sich also letztlich von ihren humanistischen Idealen her.

Cleve entwickelt keine radikalen Konsequenzen aus diesen Grundbestimmungen: er bleibt im wesentlichen im Rahmen von Snellmans nationaler Politik und verweigert konsequent die Bedeutung von radikaleren "gegenwärtigen sozialen Theorien" zugunsten eines ethischen Pflichtgefühls als eine wirkliche Grundlage für progressive Handlungen.¹⁴¹ Seine Lehre von der Schule ist jedoch ganz folgerichtig dem dynamischen und dialektischen Bildungsbegriff gemäß gedacht und ihre Bedeutung ist so im Prinzip unabhängig von den konkreten politischen Stellungnahmen Cleves. Die Schule hat eine kritische, zukunftsorientierte Aufgabe als ein Entwickler des Volksbewußtseins. Das ist der klassische Inhalt von Cleves Lehre. Er folgt in dieser Frage klar den Grundgedanken Snellmans, aber bestimmt noch konkreter die institutionelle Rolle der Schule.

140 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 594.

141 *Menniskans bildning* ..., S. 36.

Es ist auch ganz folgerichtig, daß Cleve die Dynamik der Bildung in allen Schulformen anerkennt. Wie schon Snellman, kritisiert er den "groben Egoismus", der in der Volksschule nur "eine Anstalt für die Bildung besserer Dienstmädchen oder Knechte" sieht. Darüber hinaus sind aber auch die Bestimmungen der Real- und Bürgerschulen und der Gymnasien nach Cleve zu einseitig gewesen: bei den zwei ersteren eine direkte Forderung nach Nützlichkeit und bei der letzteren die Bildung zum führenden Stand. Diese Auffassungen über die Aufgabe der Schule sind aber unhaltbar und "die eigenen Männer der Schule" haben sie nicht unterstützt. Die Schule muß in erster Linie "allgemeinmenschliche Bildung" produzieren.¹⁴² Cleve erkennt an, daß z.B. die Berufsschulen heute eine gesellschaftliche Notwendigkeit sind, aber auch sie müssen als Grundlage eine ausreichende Allgemeinbildung haben.¹⁴³ Später werden wir sehen, daß Cleve auch die Problematik der Berufsbildung durch den Begriff der Allgemeinbildung genauer bestimmt: er begründet theoretisch auch ihre relative Autonomie. Cleve bestimmt so die Funktionen der verschiedenen Schulen gesellschaftlich und geschichtlich konkret.¹⁴⁴ Diese konkreten Bestimmungen heben aber die kritische Autonomie der Schule nicht auf: ihre Grundaufgabe bestimmt sich nicht durch die Relativität der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse.

Die Autonomie der Schule basiert nach Cleve geschichtlich gesehen auf dem für die Neuzeit grundlegenden Begriff der freien Selbstbestimmung. Man muß so die besondere Aufgabe der Schule durch den wesentlichen Unterschied zwischen dem antiken und dem neuzeitlichen Rechtsbegriff bestimmen. Cleve sagt: "Die wirkliche Überzeugung kann nicht auf irgendeiner Autorität basieren, sondern muß vom eigenen freien Urteil ausgehen ... Daher kann man nur fragen, ob und wie weit der Gesellschaft ein Recht und eine Pflicht zur Bestimmung der Bildung durch eine geregelte Erziehung und Unterricht hat ... In dieser Hinsicht ist es sicher, daß die antike, von Platon ... ausgeführte Lehre, daß die Gesellschaft für ihre Selbsterhaltung ... mit allen vorhandenen Mitteln sowohl den Körper als auch die Seele ihrer einzelnen Bürger zu beherrschen versuchen muß, nicht mehr gültig ist. Unsere Zeit fordert als erste und wichtigste Lebensbedingung die Freiheit des Gewissens sowohl der Kirche als auch dem

142 *Är människan människa ...*, S. 347.

143 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 53–54, vrgl. auch *Skolan. Pedagogiskt utkast*, S. 48–49.

144 In dieser Hinsicht unterscheidet er sich klar von Thaulow, der nur formalistisch bemerkt, daß die Schulen sowohl identisch als auch unterschiedlich sind, ohne das Verhältnis genauer zu entwickeln, *Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse*, S. 54–55.

Staat gegenüber".¹⁴⁵ Die antike Auffassung war letztlich statisch und hierarchisch und ermöglichte so nicht die freie Selbstbestimmung des Einzelnen.¹⁴⁶ Die moderne Auffassung akzeptiert demgegenüber die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Dynamik – nur sie ermöglicht die moralische Freiheit und Humanisierung der Gesellschaft. Eine statische Auffassungsweise hat in dieser Frage schlechte Folgen: "Wenn die moralische Überzeugung des Einzelnen durch eine absolut unveränderliche Sitte und ebenso unberührbare Rechtsformen gebunden wird, muß er entweder in eine sklavische Resignation versinken oder ins Verbrechen sich verhärteten". Die Erziehung und überhaupt "eine wirkliche und starke Bildung der Gesellschaft" muß diese Extreme vermeiden.¹⁴⁷

Die Autonomie der Schule basiert damit auf einer humanistischen Dynamik der Bildung, in der das subjektive und objektive Moment der geschichtlichen Entwicklung einander dialektisch ergänzen. Cleve baut konsequenterweise die Grundlagen seiner Philosophie der Schule auf diese Dialektik der Bildung. Die Grundauffassung ist gleich wie bei Snellman, aber Snellman betonte mehr die formale Aufgabe des Unterrichts in der Schule und konnte daher die gesellschaftlichen Verbindungen der Schule nicht vielseitig genug bestimmen (besonders die Zusammenarbeit von Familie und Schule bleibt bei ihm problematisch aber auch das Verhältnis von Staat und Schule bleibt hinsichtlich der Autonomie der Schule unexpliziert). Wenn man aber das Moment der Erziehung als eine ebenso wichtige Aufgabe der Schule wie den Unterricht anerkennt, muß sie zu allen Formen der gesellschaftlichen Praxis umfassender Stellung nehmen. Dieses geschieht aus der Perspektive des geschichtlichen Prozesses: die Forderung nach Wahrheit relativiert den Wert der unmittelbaren Wirklichkeit und ermöglicht eine kritische Perspektive zu den kontingenten Aspekten der gesellschaftlichen Entwicklung. Bei Cleve erhalten diese radikalen Grundbestimmungen keine radikaleren Folgen als bei Snellman: er zeigt jedoch klarer, wie die Schule ein positives und notwendiges Element in der Entwicklung der Gesellschaft bilden kann. Snellman reserviert die erziehende Aufgabe für die Familie und bestimmt die Aufgabe der Schule etwas einseitig intellektuell. Weil Cleve diesen Unterschied nicht so streng

145 *Är menniskan menniska ...*, S. 345–346.

146 Obwohl Aristoteles auch das Recht der individuellen Erziehung, die sich an den individuellen Anlagen orientiert, anerkennt, hat auch seine Auffassung diesen platonistischen Kern. Er bestimmt das gute Ziel der Erziehung letztlich durch die gute Gesetzgebung im Staat und das individuelle Moment der Erziehung bleibt nur ein unexpliziter Spezialfall dieses Prinzips. Aristoteles sieht hier keine Elemente eines Konflikts. *Nicomachean ethics*, 1180b 1–30. Vrgl. auch *Politics*, 1332b ff.

147 *Är menniskan menniska ...*, S. 345.

macht, kann er konkret auch die besonderen sittlichen Erscheinungen der Schule bestimmen. Er analysiert auf eine sehr interessante Weise z.B. das Schulleben, vor allem die Kameradschaft.¹⁴⁸

5. Die Struktur des Lehrplans und das persönliche Wissen

Der Hauptgegenstand von Cleves Philosophie der Schule ist der Lehrplan und die theoretischen Gründe seiner Konstruktion. Er betrachtet außer diesen allgemeinen Fragen auch die speziellen Probleme von verschiedenen Lehrfächern bis zu konkreten didaktischen Einzelheiten. Ich betrachte nur die philosophische Grundstruktur seiner Lehre: wie der Lehrplan zu einer systematischen Totalität und dadurch auch praktisch effektiv – zur 'lebendigen' Einheit in einer Person und seiner Tätigkeit – werden kann. Besonders die ethische und sittliche Bedeutung des Unterrichts, die Einheit von Erziehung und Unterricht, wird erst dadurch begreifbar. Der Lehrplan ist nicht wertneutral: er konkretisiert durch die Bestimmung seines wesentlichen Inhalts die humanen Ziele der Schule. Der 'erziehende' Aspekt steht in ihm nicht in einem äußeren Verhältnis zu den 'Fakten'. Der Inhalt des Lehrplans ist so nicht ein wertfreies, an sich 'objektives' Faktenaggregat, zu dem die Kunst des Lehrens als ein nur technisches Mittel hinzukäme. Daher betrachtet Cleve den Lehrplan von seinen erkenntnistheoretischen, anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen aus, die ihn als ein notwendiges und möglicherweise progressives Entwicklungsmoment der menschlichen Kultur begreifbar machen. Cleves Betrachtungen über den Lehrplan zeigen, daß er auch die konkretesten pädagogischen Lehren von der Dialektik des Bildungsprozesses her bestimmt und erleuchtet.

Die allgemeinmenschlichen Voraussetzungen, von denen aus der Lehrplan gebaut werden muß, sind nach Cleve "der *logische*, der *psychologische* und der *ethische* Gesichtspunkt".¹⁴⁹ Diese Momente bilden den anthropologischen und kulturellen Kern für die Konstruktion des Lehrplans und begründen dadurch die relative Autonomie der Schule. Cleve bestimmt diesen Aspekt klar schon 1861: "Die Tradition und die objektiv

148 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 507–534.

149 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 64, vrgl. *Föreläsningar öfver Skolpedagogik*, HYK, S. 28.

gegebenen Verhältnisse üben auch hier einen modifizierenden Einfluß aus. Man kann aber die Forderungen *der Zeit* nicht dadurch befriedigen, daß man *die Schule* opfert ... Die physisch-psychische Entwicklung und der objektive Zusammenhang der Wissenschaft sind daher jene Grundpfeiler, auf die sich der Lehrplan unter allen Verhältnissen stützen muß".¹⁵⁰ Die Konstruktion des Lehrplans bewegt sich also in der Dialektik des allgemeinen menschlichen Bildungsprozesses und seiner geschichtlichen Konkretisation, in der Vermittlung mit der konkreten Sittlichkeit der existierenden Gesellschaft. Das Logische, Psychologische und Ethische bilden also gewissermaßen eine 'innere Form' des Lehrplans, von dem aus die systematische Bedeutung (oder die 'Wahrheit', wie Cleve etwas unproblematisch sagt) der geschichtlich kontingenten 'Fakten' kritisch bestimmt wird.¹⁵¹ Das Innere und Äußere, die Form und der Inhalt setzen hier einander voraus und der Inhalt des Lehrplans muß durch diese Dialektik aus dem geschichtlich gegebenen Material herauskristallisiert (vernünftig gewählt) werden.

Jene frühere (1861) Äußerung Cleves, die "die physisch-psychische Entwicklung und den objektiven Zusammenhang der Wissenschaft" als wesentlichste innere Voraussetzungen für die Konstruktion des Lehrplans bestimmt, hebt noch nicht ganz klar diese Forderung der geschichtlich konkreten Wahrheit hervor. In *Grunddrag till skolpedagogik* (1884) wird daher als drittes Moment das Ethische hervorgehoben. Es ist das eigentlich dynamische Moment, weil in ihm das Problem der Zukunft an den Lehrplan gestellt wird. "Die ethische Schule" (d.h. die allgemeine Schule¹⁵²) vermittelt das Wissen nicht nur "gemäß den logischen und psychologischen Grundsätzen", sondern muß durch die Forderung nach Wahrheit "das sittliche Leben über die kleinen Sorgen (bestyr) und egoistischen Interessen des Alltags aufheben und zu diesem Zweck ihren Lehrplan ordnen".¹⁵³ Das ethische Moment des Lehrplans ist also das aktuelle, zukunftsweisende Organisationsprinzip seines Inhalts: es hebt kritisch die unmittelbaren Interessen der Gegenwart auf und bildet den humanistischen Kern des Lehrplans.

150 *Skolan. Pedagogiskt utkast*, S. 54.

151 Cleve ist jedoch nicht ein bildungstheoretischer und didaktischer Formalist, sondern geht von der Einheit des subjektiven und objektiven Faktors aus. Er kritisiert klar die formalistische Auffassung (z.B. in seinem Urteil über Rüegg, *Kasvatustieteen oppikirja* ..., TuP 1871, S. 256–257). Über bildungstheoretischen Materialismus und Formalismus s. Klafki S. 25–45. Auch er betont das dialektische Verhältnis des Subjektiven und Objektiven in seiner Theorie der 'kategorialen Bildung', *ibid.*, S. 38–45.

152 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 16.

153 *Ibid.*, S. 67.

Cleve sieht demgemäß den Streit zwischen Humanismus und Realismus wesentlich als einen Streit über den "ethischen Wert des Lehrplans und des Unterrichts" und stellt sich im Prinzip auf die Seite des Humanismus, weil jener an den Idealen des Wahren, Rechten und Schönen als vernünftige Organisationsprinzipien des Lehrplans festhält.¹⁵⁴ Das ethische Moment konkretisiert also die allgemeinen Ziele der Schule in den konkreten Inhalten des Lehrplans. Für Cleve werden daher die Religion, die Sprache, die Literatur (inkl. Geschichte) und die Mathematik zentrale Lehrfächer.¹⁵⁵ Sie bilden den geschichtlich relativ stabilen Kern des Lehrplans. Cleve akzeptiert aber auch hier nicht eine einseitig formale Bildung – auch die Realbildung kann einen wesentlichen humanistischen Wert haben.¹⁵⁶ Cleves Stellungnahme für den Humanismus vernachlässigt gar nicht die Bedeutung der Naturwissenschaften, der Realbildung und fachlicher Bildung. Er will hier vor allem das Problem der Kontingenz lösen und sichere, geschichtlich relativ stabile Prinzipien für die Konstruktion des Lehrplans finden. Die unmittelbaren Forderungen der Zeit sind im Prinzip zufällig und ihren möglichen Wert kann man nur von den allgemeinemenschlichen Idealen her erkennen. Daher hat der Humanismus in seiner Grundposition recht.

Das ethische Moment kulminiert in der Idee des persönlichen Wissens, in der die voll entwickelte Einheit des Logischen, Psychologischen und Ethischen verwirklicht wird. An sich sind alle diese Dimensionen einseitig: Cleve kritisiert bei der Betrachtung des Unterrichts solche pädagogischen Theorien, die nicht diese Aspekte zur systematischen Totalität zu entwickeln versuchen. Gewöhnlich betont man einseitig entweder das logische oder psychologische Moment. Cleves eigene Auffassung ist demgegenüber dialektisch: man muß diese beiden konkret vermitteln.¹⁵⁷ Der Gegensatz des Logischen und Psychologischen im Lehrplan wiederholt im Prinzip den anthropologischen Gegensatz von Kultur und Natur. Wie in jenem, hält Cleve auch hier eine positive Vermittlung der Gegensätze für möglich. Diese positive Vermittlung ist eine notwendige Voraussetzung des persönlichen Wissens, der zur vollen Selbstständigkeit entwickelten Subjektivität.

Wie ist diese Vermittlung möglich? Beide Aspekte sind für die Pädagogik notwendig: wie können sie aber eine 'harmonische' Einheit werden? Beide Aspekte müssen diese Möglichkeit der Versöhnung potentiell in

154 Ibid., S. 68–71.

155 Ibid., S. 70.

156 *Föreläsningar öfver Skolpedagogik*, HYK, S. 33.

157 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 154.

ihrer 'vernünftigen Form' haben. Die Möglichkeit der Synthese hängt also wesentlich von der richtigen Auffassungsweise dieser Aspekte ab. Kann man sie mit Hilfe der Hegelschen Dialektik so bestimmen, daß sie einander nicht notwendig ausschließen sondern vielmehr 'anerkennen'? Das ist das Problem, zu dem Cleve durch die Kritik der abstrakten pädagogischen Theorien die Antwort sucht. Man kann nach ihm also sowohl das Logische als auch das Psychologische so bestimmen, daß sie einander pädagogisch fördern und die Entwicklung einer vielseitigen Persönlichkeit ermöglichen.

Wie muß man dann das logische Moment aus dieser dialektischen Perspektiv bestimmen? Die Schlußfolgerungen Cleves sind schon von Tengström und Snellman her bekannt: er stützt sich mit ihnen auf die Idee des systematischen Wissens, die von den deutschen Idealisten entwickelt wurde. Cleve sagt: "Der Lehrplan muß vor allem *logisch* sein, d.h. daß er den inneren Zusammenhang des Wissens beachtet. Kein Lehrstoff darf eingeführt werden, bevor nicht alles, was er voraussetzt, behandelt worden ist". Dieser innerer Zusammenhang kann aber nicht nur abstrakt logisch sein, wenn er einen pädagogischen Wert haben will: das definitonische Verfahren der alten Schule (der klassischen Logik gemäß) fördert nicht ein wirkliches Auffassen des Dargestellten.¹⁵⁸ Die theoretische Einheit des Unterrichts vereint den Inhalt der eigenen Erfahrung der Schüler und die wissenschaftliche Form und verliert sich so nicht in "Abstraktionen ohne Wert".¹⁵⁹ Die innere Systematik der Wissenschaft muß durch das dialektische Moment der eigenen Erfahrung der Schüler vermittelt werden. Dadurch wird eine neue Formbestimmung erreicht, die psychologisch und pädagogisch relevanter ist: die des wirklichen *Begreifens*.¹⁶⁰ Das abstrakt logische Moment wird damit aufgehoben und die Vermittlung mit dem Psychologischen erreicht. Wie ist diese Vermittlung aber genauer und wie muß man demgemäß das Psychologische bestimmen?

Cleve bestimmt das psychologische Moment des Lehrplans als eine

158 Ibid., S. 65.

159 Ibid., S. 158.

160 Cleve spricht hier nicht direkt über den 'Begriff' Hegels, aber sachlich handelt es sich klar darum. Der Begriff vereint logisch das subjektive und objektive Moment der Erkenntnis, er ist die Einheit des 'Seins' und des 'Wesens'. Vgl. *Wissenschaft der Logik*, Werke 6, S. 245 ff. Hegel spricht hier nicht über ein 'psychologisches' Moment, vielmehr handelt es sich um das 'phänomenologische'. Cleve stützt sich hier klar auf die Redeweise Herbarts. Hegel erkennt jedoch klar die wichtige Rolle des konkreten Selbstbewußtseins im Begriff des Begriffs an. Hier stützt er sich positiv auf Kant. Ibid., S. 254–256.

Totalität der 'eigenen Erfahrungen' der Schüler. Er schildert seine Bedeutung wie folgt: "Jenes Wissen, das die Schule mitteilt, muß auch, wie gesagt worden ist, *begriffen* werden, und der Mensch kann eigentlich nichts anderes auffassen, als was er auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrung zusammenstellt. Der Lehrplan muß daher nicht nur am Anfang an die eigenen Vorstellungen des Kindes anschließen, sondern muß auch den Lehrer die Möglichkeit vorbereiten, im Fortgang des Unterrichts immer eine Stütze in der eigenen Anschauung und dem Gedanken des Schülers zu suchen. Nur dadurch wird es ihm möglich, ein wirkliches Auffassen des Dargestellten zu vermitteln. Aber das ist nicht möglich, soweit der Lehrplan nicht in der Übereinstimmung mit der psychischen Entwicklung des Kindes und des jungen Menschen steht. Der *psychologische* Gesichtspunkt ist also nicht weniger wichtig als der logische".¹⁶¹ Das psychologische Moment umfaßt sowohl die Vorstellungen, die Erfahrungen als auch die Gedanken des Kindes und die Psychologie Cleves ist – wie die 'Phänomenologie' Hegels – eigentlich eine Psychologie der Persönlichkeit. Cleve selbst sagt, daß die Psychologie nicht einseitig empiristisch oder rationalistisch sein kann, sondern beide Momente vermitteln muß.¹⁶² Die Berücksichtigung des psychologischen Moments kann sich also nicht nur auf die Erfahrungen und Vorstellungen des Kindes begrenzen, sondern muß auch die eigentümliche intellektuelle Aktivität des Kindes – das Moment des Denkens und der 'Zusammenstellung' aus eigenen Erfahrungen – beachten.¹⁶³ Erst dann können das psychologische und das logische Moment in der pädagogischen Praxis fruchtbar synthetisiert werden.

Aus diesem Grund kritisiert Cleve die einseitig empiristische Auslegung des psychologischen Moments. Man hat nach Cleve z.B. die Forderung Pestalozzis, daß der Unterricht 'elementar' sein müsse und seinen 'Anschauungsunterricht' so ausgelegt, daß man keine konkrete Totalität des Logischen und Psychologischen erreicht hat. Man hat auf dem psychologischen Niveau "sich in eine kleinliche und zusammenhanglose Vielheit von Anschauungen, Notizen und Betrachtungen begeben". Andererseits ist das logische Moment für den Anschauungsunterricht nicht fruchtbar

161 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 66.

162 *Försök till lärobok i psykologin*, § 17. Später kritisiert er scharfsinnig Th. Reins einseitige Kritik der Hegelschen Psychologie und Methode, s. *Professori Th. Reinin Sjelutiede* (1877). Reins und Cleves Ansichten über die Hegelsche Psychologie analysiert Aho, S. 11–16.

163 Die Psychologie Cleves ist hier umfassender als die von Pestalozzi und Herbart, die beide das elementare Moment der Anschauung (ihr A, B, C, wie Pestalozzi sagte) stärker betonten.

gewesen: "man hat auch, um wirklich (med besked) gründlich zu sein, das Kind mit Abstraktionen, die für es keine Bedeutung haben konnten, gepeinigt".¹⁶⁴

Diese Kritik betrifft klar nicht nur die Anhänger von Pestalozzi (vor allem Herbart), sondern auch seinen eigenen Begriff der Anschauung. Cleve stellt 1861 Pestalozzis eigene Aussagen betreffend offener fest, daß schon Bacon "von unvergleichbar höherem Gesichtspunkt aus die Bedeutung der Sinnlichkeit (sinnevärld) und Anschauung oder richtiger der Beobachtung (iakttagelse) für das Wissen und die menschliche Bildung" betont. Der Begriff der Anschauung ist bei Pestalozzi unklar und beinahe allumfassend und so "verfällt schon durch die eigene Hand Pestalozzis die reichhaltige (innehållsdigra) Anschauung zu einem leeren Wort". Cleve faßt seine Kritik folgendermaßen zusammen: "Hier geschieht eine Verwirrung und Begriffsverwechslung ohne Grenzen. Man unterscheidet gleich wenig zwischen der Form und dem Inhalt, wie zwischen der sinnlichen Beobachtung (iakttagelse) und der geistigen Anschauung, Relation und Reflexion, Vorstellung und begriffsmäßiger Auffassung ... Denn: "Alles muß in einander greifen, Eins durch das Andere gedeihen und reifen."".¹⁶⁵ Pestalozzi erweitert also ohne genaue theoretische Begründung seinen Anschauungsbegriff auf die ideellen Verhältnisse und glaubt so, daß der Anschauungsunterricht als eine allgemeine Unterrichtsmethode anwendbar sei. Das ist eine folgerichtige Konsequenz seines Naturalismus, aber führt zu offenbaren Widersprüche, weil er die Form der Anschauung sehr eng bestimmt. Die Kritik Cleves meint vor allem, daß das logische Moment bei ihm nicht dem inhaltlichen und psychischen Reichtum der Anschauungen entspricht.¹⁶⁶

Herbart treibt diese formalisierende Tendenz auf die Spitze, wenn er nur die Mathematik als pädagogisch richtigen Form für "die Auffassung der Gestalten zur Begriffe" sieht.¹⁶⁷ Sprachstudien, Geographie und Naturgeschichte sind minderwertig, bloße 'Gedächtnissachen', die nur allmählich die Erkenntnis vermehren können. Die einfachen Operationen des

164 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 66–67.

165 *Skolan. Pedagogiskt utkast* ..., S. 68–69.

166 Pestalozzi geht von dem Begriff der Natur aus (Natorp, S. 87, 94–95). Er legt die Sinnlichkeit aber rein formalistisch aus: Gestalt und Zahl sind die geistigen Organisationsprinzipien, von denen aus wir die Wirklichkeit auslegen (ibid., S. 241). 'Das Wort' als drittes Formelement ist diesen ersten untergeordnet (ibid., S. 244). Pestalozzi sah diese Prinzipien ('das A B C der Anschauung') für die Pädagogik und sogar für das menschliche Wissen überhaupt als grundlegend an (ibid., S. 243–244). Pestalozzi bleibt so klar von dem hegelianischen Standpunkt her gesehen in der Sphäre des abstrakten Verstandes.

167 *Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung*, Pädagogische Schriften 3, S. 303.

Messens und Rechnens können aber schon früh die Anschauung bilden und die Aufmerksamkeit fixieren.¹⁶⁸ Der induktive Empirismus Bacons, mit dem Cleve diese formalistischen Thesen vergleicht, bildet nach ihm eine reichere Basis für reale Naturwissenschaften, von denen die meisten sich nicht mathematisch-deduktiv organisieren lassen. Wenn man darüber hinaus den Anschauungsunterricht auch z.B. in der Geschichte anwenden will, können die nur mathematischen Formbestimmungen pädagogisch nicht mehr fruchtbar sein. Cleve mißt dem Anschauungsunterricht nur im Elementarunterricht im Schreiben und Lesen eine größere Bedeutung zu.¹⁶⁹

Die einseitige Betonung des psychologischen Moments stützt sich nach Cleve wesentlich auf eine naturalistische Auffassung vom Menschen. Diejenigen Pädagogen, die "umfassend über die Psychologie als eine Grundlage für die Pädagogik reden", haben nach ihm keine Ahnung vom Wesen des Menschen, weil "sie den Menschen nur als ein Naturwesen betrachten und behandeln". Die Vernunft, die das geistige Wesen des Menschen eigentlich bildet, bleibt ihnen so gänzlich verborgen.¹⁷⁰ Für Cleve selbst ist die Bedeutung des psychologischen Moments viel umfassender. Die Aufgabe der Psychologie ist, neben diesem Naturmoment den Menschen auch als ein "*selbstbewußtes Subjekt* oder als einen Menschen, der für die Befreiung aus dieser Naturgebundenheit arbeitet" und drittens "als eine *Person* oder als einen Menschen in seinem eigenen freien Handeln begriffen", zu betrachten.¹⁷¹ Das Problem der Handlung und sittlichen und kulturellen Bildung ist in der Psychologie eine ebenso zentrale Frage wie das der natürlichen Daseinsweise des Menschen. Und erst auf diesem intellektuellen, kulturellen und ethisch-sozialen Niveau kann das psychologische Moment mit dem logischen voll konvergieren. So vereinen sich diese Momente letztlich mit dem Ethischen und erst in dieser Einheit wird das persönliche, produktive Wissen möglich.

Was ist aber diese 'Einheit'? Was bedeutet das eigenständige Denken erstens als eine Einheit des Logischen und Psychologischen? Die Wahrheit des Logischen und Psychologischen liegt in dem pädagogischen Prozeß, in dem sie sich vereinen. Das Logische muß durch die eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Gedanken des Kindes – also durch das Psychologische in der Cleveschen Bedeutung – aktualisiert werden. Das ist möglich, weil das Logische nicht nur eine abstrakte Form ist, sondern ebenso das

168 Ibid., S. 306–308.

169 Skolan. Pedagogiskt utkast ..., S. 70.

170 Jean Jacques Rousseaus gängigare inom pedagogiken, S. 362.

171 Försök till en lärobok i psykologin, S. 18.

Moment des Inhalts (und damit des 'Begreifens') in sich hat. Die dialektische Form ist also *offen* für eine psychologische und pädagogische Konkretisation, weil sie die inhaltliche Entwicklungslogik verschiedener Wissenschaften und der Philosophie (im Lehrplan Cleves auch der Religion) verallgemeinert. Diese Verallgemeinerung geschieht also nicht so abstrakt, wie bei Pestalozzi und Herbart, sondern *konkret*, in diesem Fall also von den selbstständigen Kategorien eines jeden Lehrfachs aus.

Diese Einheit des Psychologischen und Logischen findet seine eigentliche *pädagogische* Form in der Methode des Unterrichts. Ihre Dialektik findet hier gewissermaßen eine konkrete Lösung, wenn Cleve die verschiedenen 'Lehrgänge' betrachtet. Wie in der damaligen Pädagogik üblich, unterscheidet er voneinander den analytischen und synthetischen Lehrgang. Er vereint diese aber in dem *genetischen* Lehrgang, der zugleich die eigentliche Lösung für das Problem des Logischen und Psychologischen bildet. Der genetische Lehrgang basiert nach Cleve auf einem 'doppelten Sachverhalt', in dem "die Regel erst durch das Exempel deutlich wird und das Exempel erst durch die Regel allgemeingültig". Z.B. in dem Sprachunterricht stützen die Grammatik und das Sprachmaterial einander so, daß "die Grammatik mit jedem Schritt vorwärts von dem Gebrauch Nutzen hat und der Gebrauch von der Grammatik".¹⁷² Diese Methode, die nach Cleve zuerst gerade für den Sprachunterricht von Karl Mager (1810–1858) bearbeitet wurde, ist – wenn auch "auf andere Weise" – in allen Lehrfächern vorteilhaft.¹⁷³

Für die Einheit des Logischen und Psychologischen im Unterricht bedeutet dieser Gedanke der Einheit des Analytischen und Synthetischen, daß für die Pädagogik sowohl die allgemeine synthetische Form der Wissenschaft – daß sie von den Axiomen und Gesetzen her das Einzelne zusammenfaßt¹⁷⁴ – als auch die begrenzte Analyse des in einem engen Gegenstandsbereich Wesentlichen¹⁷⁵ als solche unzureichend sind. Die genetische Einheit dieser Momenten meint, daß man das synthetische

172 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 198.

173 *Ibid.*, S. 201. Tatsächlich betonte schon Herbart z.B. in der *Allgemeinen Pädagogik* (1806) die fruchtbare Einheit von analytischem und synthetischem Unterricht, weil er den 'bloß darstellenden' Unterricht als das erste eigentliche, obwohl nur passive Moment des Unterrichts auffaßte. Vgl. Herbarts Pädagogische Schriften I, S. 308–335, 426–427. Das genetische Moment Cleves hebt jedoch expliziter die Notwendigkeit der prozessuellen Zusammenarbeit von Analyse und Synthese hervor und betont – die Darstellung Herbarts übertreffend – ihre dynamischen Verhältnisse im pädagogischen Prozeß. Gerade in diesem Aspekt gelingt ihm die methodische Vereinigung von Logik und Psychologie, wie wir sehen werden.

174 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 190.

175 *Ibid.*, S. 193.

Moment von der Erfahrungs- und Gedankenwelt des Kindes her allmählich entwickelt (und so seinen Gedankenkreis erweitert). Cleve schildert diesen Prozeß als eine Progression der Analyse: sie wird von einem immer höheren synthetischen Standpunkt her ausgeführt. Er sagt treffend: "Es ist keineswegs gleichgültig, wie man den Ausgangspunkt für den analytischen Lehrgang wählt. Die Fähigkeit, eine Analyse auszuführen, hängt natürlich von der vorausgegangenen Bildung ab ... Jede Analyse, sowohl die erste als auch die letzte, muß nicht nur danach streben, den Schülern eine Wahrheit im Allgemeinen zu vermitteln, sondern muß besonders gerade jenen Satz berücksichtigen, von dem die weitere Entwicklung ihres Wissens dann abhängt ... Aber wenn die Synthese so Schritt für Schritt in die Analyse hineingewoben wird (inväfva), folgt daraus notwendig, daß jene Einsicht, die während des Kurses allmählich gewonnen wird, danach für das Bewußtsein als ein systematisches Ganzes steht".¹⁷⁶ Der Prozeß des Unterrichts vereint Analyse und Synthese sukzessiv: die analytischen Verallgemeinerungen werden im Lehrgang immer hinsichtlich der höheren synthetischen Einheiten problematisiert (oder besser: so ausgelegt, daß sie die aktive Entwicklung eines höheren Standpunktes stützen und herausfordern). Das ist die innere Dynamik des Unterrichts und die eigentliche Tiefe und Möglichkeit des wirklichen Begreifens basiert auf dieser Dialektik des Inhalts. Das Logische und das Psychologische vereinen sich so durch diese allmähliche Progression der synthetischen Positionen, von denen aus die jeweiligen Analysen ausgeführt werden (und so auch die psychologisch wichtigen Anschauungen, Vorstellungen und Beispiele ausgelegt werden). Diese Progression fängt also bei den einfachsten Analysen an und geht allmählich weiter zu den komplizierteren synthetischen Positionen (und entwickelt weitere Analysen aus ihnen).

Was ist dann die Bedeutung des ethischen Moments, das wenigstens formal eine 'Synthese' (im dialektischen Triad) von Logischem und Psychologischem war? Ist es nur ein zukunftsorientiertes Organisationsprinzip des Lehrplans, durch das man den allgemeinmenschlichen, humanistischen Wert der verschiedenen Lehrfächer beurteilen kann? Über diese, schon früher festgestellte Bedeutung hinaus müssen wir jetzt fragen, ob das ethische Moment eine gleich immanente konstitutive Bedeutung für den Lehrplan hat wie das Psychologische und Logische? Cleve stellt fest, daß schon jenes Wissen, das "gemäß logischen und psychologischen Grundsätzen vermittelt wird, nicht ohne einen sittlichen Einfluß bleiben kann". Das ethische Moment hat aber auch die besondere Aufgabe, daß es

176 Ibid., S. 196–197.

"in die sittlichen Vorstellungen Wahrheit bringt" und so das sittliche Leben über die egoistischen Interessen hebt. Die allgemeine – oder 'ethische' – Schule muß ihren Lehrplan diesem Ziel gemäß organisieren.¹⁷⁷ Das Wissen kann als solches einen ethischen Wert haben: dann ist der Unterricht als solcher 'erziehend' (Cleve akzeptierte Herbarts Auffassung über den 'erziehenden Unterricht'). Andererseits führt man in der Schule ethische Diskussionen und das bildet unmittelbar die sittlichen Vorstellungen der Schüler.

Der ethische Aspekt bestimmt also nicht nur äußerlich den humanen Wert des Lehrplans. Er hat auch eine innere Bedeutung für den Unterricht selbst. Das wird offenbar, wenn man sich erinnert, daß Cleve den Unterricht nicht abstrakt von der Erziehung unterschied. Wie bestimmt er aber genauer den 'erziehenden Unterricht'? Das Wissen als solches ist nicht ethisch irrelevant, sondern es ist eine praktische Kraft im menschlichen Leben. Besonders der Begriff – oder die Forderung – der Wahrheit hebt auch diesen Aspekt explizit hervor. Cleve sagt: "Der Mensch ist nicht unmittelbar was er *weiß*; aber er muß das sein oder wenigstens das werden. Um wirklich zu bilden, muß der Unterricht also ein solches Wissen zu vermitteln bestrebt sein ... das das ganze Wesen der Jugend bemächtigen und darauf den Stempel der Wahrheit drücken kann. Man darf das nicht so verstehen, daß die Schule eine für das ganze Leben befriedigende Überzeugung bei der Jugend einpflanzen könnte und müsste. Eine solche ist das eigene Werk des Menschen ... Die Schule hat ihrerseits genug gemacht, wenn sie der Jugend Liebe zum Wahren und jene Einsicht, die für die Auffassung und Verwirklichung des Rechten notwendig ist, gegeben hat."¹⁷⁸ Das Streben nach Wahrheit und nach Verwirklichung des Rechts – oder die 'Selbsttätigkeit' (sjelfverksamhet)¹⁷⁹ – ist so das wichtigste Ziel des erziehenden Unterrichts. Die Behandlung der unmittelbaren faktischen Wahrheiten oder Rechtsnormen – oder mit Cleves Worten: die Vermittlung einer fürs ganze Leben zureichenden 'Überzeugung' – muß für die Schüler vielmehr eine solche Kapazität des kritischen Denkens schaffen, daß sie durch das ganze Leben ein aktives Streben nach Wahrheit und nach Verwirklichung des Rechts ermöglicht. Auf für den Hegelianismus typische Weise versteht Cleve diese Bestimmungen dynamisch: daher gibt es keine solchen faktisch existierenden Wahrheiten oder Rechtsnormen, deren unmittelbare Einprägung in der Schule für die Erreichung dieses

177 Ibid., S. 67.

178 Ibid., S. 136.

179 Ibid., S. 163–164.

Ziels zureichend sei. Dafür ist die Erschaffung der kritischen Kapazität die beste Möglichkeit, einen bleibenden Einfluß zu garantieren.

Cleve stellt klar fest, daß nicht die Resultate des Wissens, sondern die Bildung des Denkvermögens selbst der wesentliche Gegenstand des Unterrichts sein muß. Er sagt: "Das Wahre bestimmt also die Art des Unterrichts, aber macht nicht selbst seinen Gegenstand aus ... Der eigentliche und hauptsächliche Gegenstand seiner bildenden Wirksamkeit muß klar die Fähigkeit des Auffassens des Wahren, der *Intelligenz* besonders für sich, ausmachen".¹⁸⁰ Diese 'Wahrheit' als ein aktives und kritisches Denkvermögen ist bei Cleve nicht eine einseitig theoretische Bestimmung, sondern meint die vernünftige Einheit des menschlichen Wesens. Die Schule muß daher die physische, intellektuelle und moralische Seite *in ihrer Einheit* bilden: "Jede Einseitigkeit rächt sich daher selbst so, daß ein größerer Fortschritt nur scheinbar eintritt. Die athletische Kraft hat kein höheres Ziel, der abstrakte Gedanke brütet über sich selbst und die asketische Tugend ist zum fruchtbaren Handeln unfähig". So muß die Schule diese notwendigen Aspekte des menschlichen Daseins nicht gesondert entwickeln, sondern "immer die ganze Persönlichkeit des Individuums im Blick haben".¹⁸¹

Die 'Wahrheit' Cleves ist sowohl theoretisch als auch praktisch: alle fürs menschliche Wesen relevanten Inhalte haben Wahrheit, sie sind also Gegenstände unserer Handlungen.¹⁸² Die 'Intelligenz', die Fähigkeit des Verstehens der Wahrheit, umfaßt so alle menschlich relevanten Verhältnisse. Die Schule muß durch den ethischen Aspekt des Lehrplans das geschichtlich Aktuelle und Wesentliche aus diesen herausarbeiten und für die Schüler vorbereiten. Der Unterricht ist also immer im geschichtlichen Übergang und in der Vermittlung: er ist eine Instanz, in der die Handlungen der Schüler für eine bessere Zukunft intellektuell vorbereitet werden. In diesem Sinne bestimmt Cleve generell das Wesen der 'allgemeinen' oder 'ethischen' Schule. Sie muß "die sittliche Bildung der Gesellschaft in Übereinstimmung mit dem Wahren bringen". Das ist die Sache der moralisch bewußten Handlung und fordert um so mehr Wissen, je komplexer die Gesellschaft ist.¹⁸³ Das ist klar ein aktueller Grund für die Entwicklung der *Denkvermögen* im Unterricht. Dieser 'Intellekt' Cleves ist stark handlungsorientiert, wie seine Bemerkungen über die Einheit der Persönlich-

180 Ibid., S. 135.

181 Ibid., S. 94.

182 Der Wahrheitsbegriff des Hegelianismus hat in dieser Hinsicht den amerikanischen Pragmatismus, vor allem Dewey, vorbereitet.

183 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 18–19.

keit betonten. Wir sehen später, daß Cleve dieses gesellschaftliche Argument in seiner Analyse der beruflichen Bildung noch weiterentwickelt.

Das Prinzip des persönlichen Wissens spiegelt sich auch in Cleves Auffassung über die Arbeit des Lehrers. Er sieht die Spitze der pädagogischen Fähigkeit im 'pädagogischen Takt', den man auch als einen 'psychologischen Blick' bezeichnen kann. Dieses Moment fordert vor allem eine entwickelte Persönlichkeit, die die Extreme des 'abstrakten Wissens' und äußerer pädagogischer Technik (yttre handgrepp) vermeidet. Dieser Takt ist aber nicht nur – wie man sich oft vorstellt – eine natürliche Eigenschaft oder Gabe (naturgåfva), sondern er kann bewußt entwickelt werden. Seine Entwicklung fordert vor allem ein "Gleichgewicht der Bildung" und Einsicht in das "richtige Maß". Nach Cleve kann man sogar sagen, daß "sich das Resultat der ganzen theoretischen und praktischen Bildung des Lehrers in seinem pädagogischen Takt zeigt".¹⁸⁴ Der Takt vereint also das logische, psychologische und ethische Moment und konkretisiert den Lehrinhalt von dem bestimmten Entwicklungsniveau der Schüler her. Auch in der Lehrerbildung betont Cleve die Fähigkeit zum selbstständigen Denken (sjelfständig urskiljning) und fordert, daß die Lehrer besonders die Einheit der intellektuellen und sittlichen Bildung in ihrer Arbeit zu fördern versuchen.¹⁸⁵

Die Bedeutung des Lehrers ist letztlich viel größer als die der technischen Mitteln des Unterrichts. Wie in der deutschen Pädagogik damals üblich, betont Cleve, daß das Lehrbuch immer "unter allgemeinen Voraussetzungen geschrieben ist, die ... von jenen abweichen, die man mit den Schülern einer Klasse machen muß".¹⁸⁶ Die 'Mechanisierung' des Unterrichts – wie Pestalozzi in seiner Überbetonung des 'methodischen' Moments wollte¹⁸⁷ – ist nach Cleve pädagogisch falsch, weil das menschliche Seelenleben nicht quantitativ bestimmbar ist. Dafür ist das Problem der Methode im Unterricht von dialektischem Charakter: es gibt keine mechanischen Regeln, sondern jeder Lehrer muß individuell und situativ urteilend die pädagogische Aufgabe lösen.¹⁸⁸ Die Rolle des Lehrers ist dynamisch und vielseitig – und das entspricht dem eigentlichen Wesen des Lernens, Lehrens und der Bildung. Das 'persönliche' Moment des Lehrers entspricht sachlich dem der Schüler: beide bringen dann viel mehr eine kritische und denkende Einstellung zur Sache ein, als eine mechanische

184 Ibid., S. 555–557.

185 *Kasvatustieteen oppikirja* ..., TuP 1871, S. 258, 256.

186 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 186.

187 Natorp, S. 231–232.

188 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 173.

und passive Einprägung scheinbar 'fertiger' (d.h. autoritativ 'stabilisierter') Resultate. Daher betont Cleve die Bedeutung der aktiven Lern- und Lehrformen: man müßte in der Schule solche Arbeiten geben, die "die Schüler frei produzieren oder praktisch anzuwenden lehren, was sie sich durch die Darstellung des Lehrers oder aus dem Lehrbuch angeeignet haben".¹⁸⁹ Die selbstständige Arbeit aktiviert am besten das eigene Denken der Schüler: das ist die Grundauffassung sowohl Snellmans als auch Cleves.

Diese zwei Aspekte des ethischen Moments, die Bestimmung des allgemeinen menschlichen Inhalts des Lehrplans und das Prinzip des persönlichen Wissens, stimmen eigentlich überein. Beide orientieren sich an den zukünftigen Handlungen der Schülern. Das Problem der möglichen Zukunft ist also für beide konstitutiv: man muß sie daher dynamisch bestimmen durch das Fragen nach dem geschichtlich Wesentlichen im menschlichen Dasein. Die Dialektik des Lehrplans und Unterrichts besteht dadurch in der fruchtbaren Widersprüchlichkeit zwischen den humanen Zielen der Schule (ihr Streben nach Wahrheit) und den faktischen Inhalten des existierenden Lehrplans. Man sollte diese Inhalte in ihrer 'Bewegung' durch Auslegung und Kritik auffassen: sie also im umfassenden Kontext der geschichtlichen Entwicklung und ihres systematischen Wertes als relative Wahrheiten auslegen. Es gibt natürlich keine 'letzten' Wahrheiten: so haben *die Schüler* das Recht, ihre eigene Überzeugung zu bilden. Die Organisationsprinzipien Cleves, das Wahre, Schöne und Rechte sind in diesem Sinne offene und geschichtliche Neubestimmungen nicht verhin-dernde Formen.

Cleves Betonung der Fähigkeit der Auffassung der Wahrheit und der vielseitigen Entwicklung der Persönlichkeit dienen letztlich diesem Streben der Schule nach dem geschichtlich Wesentlichen. Auch die Vielseitigkeit dient dieser Bestrebung: sie ist bei Cleve nicht der traditionellen "harmonischen Entwicklung des Seelenvermögens" gleich, weil dieses Ideal die geschichtlichen Widersprüche nicht berücksichtigt. Schon Hegel kritisierte diese Auffassung¹⁹⁰ und nach Cleve basiert dieses Ideal auf dem Naturalismus und seiner statischen Auffassung über die menschliche Vollkommenheit.¹⁹¹ Das Prinzip des persönlichen Wissens und das Streben zur

189 *Föreläsningar öfver Skolpedagogik*, HYK, S. 94. Cleve entwickelt ziemlich umfassend die Probleme der Didaktik und diese erfordern eine eigene Untersuchung. Die Bedeutung von Cleves didaktischen Ansichten betont auch Suorti I, S. 98–102, II, S. 17–18, 79, 94–95.

190 Schmidt, S. 88, vrgl. auch meine Untersuchung (1986), S. 100–101.

191 *Hvari består uppfostran*, S. 8.

'Wahrheit' fordern bei Cleve vielmehr eine geschichtliche Konkretisation und Kritik unter den bestimmten geschichtlichen Voraussetzungen der objektiven Kultur. Der Vorrang des objektiven Geistes dem subjektiven gegenüber bedeutet in diesem Zusammenhang, daß man das Ideal der Vielseitigkeit mit der kritischen Forderung nach der geschichtlich konkreten Wahrheit verbinden muß. Die Vielseitigkeit dient also der Bloßlegung und positiven Aufhebung der aktuellen Widersprüche und 'Einseitigkeiten' der Kultur und der Gesellschaft. Andererseits muß sie sich notwendig in bestimmten geschichtlichen Handlungen objektivieren und verwirklichen: so ist sie keine naturalistisch oder platonistisch bestimmbare *statische* Idee.

Cleve versucht durch die Ideale der Wahrheit und Vielseitigkeit vor allem die geschichtliche Kontingenz zu überwinden. Man darf den Schüler nicht passiv und mechanisch an die 'gegebenen' Fakten und Sitten anpassen, weil diese Fakten und Sitten wahrscheinlich dann nicht mehr wesentlich sind, wenn er mündig ist. Daher ist die Entwicklung seiner subjektiven Kapazität die einzige Möglichkeit in der Schule, die Vernünftigkeit seiner Handlungen auf zukünftige Verhältnisse vorbereiten zu können. Das ist nicht nur die Sache der 'allgemeinen' Schule, sondern hat auch in der Berufsschule eine wesentliche Bedeutung. Das Problem der gesellschaftlichen Dynamik der Erziehung wird noch weiter in Cleves Analysen der Berufsschule konkretisiert.

6. Die gesellschaftliche Arbeit und die Autonomie der Schule

Der frühere Hegelianismus hat das Problem der beruflichen Bildung nicht genau untersucht. Hegel selbst orientierte sich an den Probleme der Allgemeinbildung, bes. der Gymnasien. Tengström, Laurell, Avellan und Snellman kritisierten etwas einseitig die Forderung nach Nützlichkeit und betonten die Bildung zur allgemeinen Menschlichkeit. Sie versuchten nicht ernsthaft, das Problem der beruflichen Bildung im Rahmen dieser allgemeinen Konzeption zu behandeln, obwohl z.B. Tengström thesenhaft feststellte, daß die Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage letztlich nützlichere Folgen als eine direkt pragmatische Bildung hat. Wir sahen, daß schon Hegel die für die Aufklärung zentrale Forderung der Nützlichkeit relativ anerkannte. Auch seine Philosophie der Arbeit betonte die reale

Tätigkeit des Menschen (auch mit umfassenderen geschichtlichen Betonungen, wie die berühmte Herr – Knecht Dialektik zeigt). In dieser Hinsicht bleibt die Pädagogik Hegels jedoch im Rahmen des Neuhumanismus, obwohl man im Prinzip von der Hegelschen Philosophie her eine konsequente Philosophie der beruflichen Bildung sehr gut entwickeln könnte. Tatsächlich ist hier besonders die Rolle der bürgerlichen Gesellschaft widersprüchlich geblieben: einerseits betont er ihre Notwendigkeit als die Aufgaben der Schulbildung bestimmende Institution, akzeptiert aber andererseits pädagogisch ihr egoistisches Grundprinzip nicht. Dieser Widerspruch hat in der Philosophie der Schule und der Bildung bei Hegel noch keine theoretische Aufhebung gefunden. Cleve ist der einzige innerhalb des Hegelianismus, der diesen Widerspruch – den im Allgemeinen vor ihm schon Marx gelöst hatte – in einer konsequenten Analyse der beruflichen Bildung zu lösen versucht. Er geht auf interessante Weise von einer *dynamischen* Auffassung der bürgerlichen Gesellschaft aus.

Cleve betonte die Autonomie der Schule im Verhältnis zu anderen Institutionen der Gesellschaft. Die Bestrebung zur Wahrheit – also nicht nur in theoretischer sondern auch in praktischer Bedeutung – war die autonome Aufgabe der Schule, und sie sollte aus dieser Perspektive nach der möglichen Vernünftigkeit anderer Institutionen der Gesellschaft fragen. Diese kritische Stellung der Schule sollte ihrer Orientierung an einer besseren Zukunft dienen und die aktive Kapazität der Schüler hervorheben. Diese Idee begründet auch Cleves Auffassung über die berufliche Bildung: wie Erkenntnisse und Sitten, sind auch die Formen der Arbeit geschichtlich kontingent. Daher soll man auch sie nicht in ihren unmittelbar existierenden Formen vermitteln: vielmehr muß man auch in ihrem Bereich die Frage nach ihrer Wahrhaftigkeit und zukünftigen Bedeutung hervorheben. So hat auch die berufliche Bildung eine theoretisch begründete Autonomie hinsichtlich der existierenden Formen der gesellschaftlichen Arbeit.

Wie begründet Cleve dieses Verhältnis genauer? Er stellt zunächst in seiner Theorie des Unterrichts prinzipiell fest, daß die bloß praktische Übung neben dem abstrakten Wissen (hier in Form des Abhörens) ein anderes Extrem eines oberflächlichen Unterrichts ist. Die Schule faßt diese Extreme oft als voneinander unabhängig auf und kann so ihre Bedeutung nur oberflächlich verstehen. Sie versucht dann entweder "durch Übung eine praktische Fertigkeit ohne eine zureichende theoretische Grundlage zu erreichen und fällt dann in die Dressur; oder treibt durch die Schulaufgaben und das Abhören die Schüler zum abstrakten Wissen". Diese zwei Extreme sind "Scylla und Charybdis des Schulunterrichts" und ihre einseitige Betonung verhindert die Bildung einer "wirklichen Einsicht und Fä-

higkeit", die allein fürs Leben nützlich sein kann.¹⁹²

Diese zwei Extreme können auch nicht innerhalb verschiedener Schulen ihren legitimen Lebensbereich haben. So wie die allgemeine (ethische) Schule nicht einseitig theoretisch sein soll, sondern auch eine sittliche und ästhetische Aufgabe hat, soll auch die Berufsschule nicht auf einseitiger praktischen Übung basieren. Die Forderung nach Wahrheit, die solche Einseitigkeiten aufhebt, betrifft auch sie: "Eine Ackerbauschule z.B., die kein anderes Ziel als das Dressieren einer schlaff traditionellen (slentrianmässig) Verfahrensweise im Ackerbau hätte, wäre eine Mißgestalt (ett otting). Die Schule kann sich nur soweit mit Ackerbau beschäftigen, als sie durch die Anwendung der Resultate der Wissenschaft darin die Wahrheit einzubringen versucht. So auch in allen anderen Fällen".¹⁹³ Man brauche eigentlich keine Schule, wenn man bloß die tradierten Künste als solche vermitteln wollte. Das entspricht aber nicht mehr dem dynamischen Charakter der modernen Gesellschaft, die der individuellen Einsicht ihre Freiheit anerkennt.

Die Entstehung der Berufsschule setzt zweitens die moderne, technisch nutzbare Naturwissenschaft voraus. Das Zunftwesen kann nicht mehr ihre Resultate beherrschen und sie für die Fachbildung fruchtbar machen.¹⁹⁴ Diese Aufgabe fordert eine spezielle Schulform. Im Zunftwesen war der Unterricht in den traditionellen Praktiken der Arbeit ausreichend: dazu "brauchte man keine spezielle Schule". Die Situation hat sich aber nach dem Mittelalter radikal verändert: "sobald die Resultate der wissenschaftlichen Forschung sich zur Hebung des Produktionsvermögens der einen oder anderen Wirksamkeit fähig zeigen, kann die Gesellschaft nicht auf die Nutzung dieser Sachlage verzichten. Diese Nutzung kann nur durch eine für dieses Ziel passende Schule geschehen".¹⁹⁵ Die Berufsschule entwickelt vernünftig die existierenden Formen der Arbeit weiter und man braucht sie in allen solchen Bereichen, in denen "das Ausführen der Arbeit wissenschaftliches Wissen erfordert oder durch ein solches Wissen ihren Wert heben kann".¹⁹⁶ Die Wissenschaft ist also in der neuzeitlichen Gesellschaft eine wichtige Produktionskraft und die Berufsschule fördert ihre umfassendere Nutzung. Es handelt sich aber nicht um einen direkten Pragmatismus der technischen Anwendung: das Moment der Wissenschaft

192 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 167–169.

193 *Ibid.*, S. 9.

194 *Ibid.*, S. 17.

195 *Ibid.*, S. 18.

196 *Ibid.*, S. 52.

orientiert sich auch hier schaffend an der Zukunft in dem Sinne, daß die wissenschaftliche Denkweise die Praxis hilft, sich selbst zu entwickeln.

Die Konzeption Cleves unterscheidet sich in dieser Hinsicht klar von den einfacher pragmatischen Gedanken von Pestalozzi und Cygnaeus. Pestalozzi verstand die berufliche Bildung vor allem sozialpädagogisch als ein Mittel für die bessere Anpassung des armen Volks an die existierenden Standesunterschiede. Auch die Industriearbeit legte er nur als eine Erweiterung der ökonomischen Möglichkeiten der Armen aus. Er verstand nicht die qualitativ neue Bedeutung (also z.B. die Anwendung der Wissenschaft) der Industriearbeit und sah in ihr nur eine Erweiterung der häuslichen Hand- und Landarbeit.¹⁹⁷ In Finnland sprach Uno Cygnaeus ähnliche Gedanken aus. Die Handarbeiten waren nach ihm sogar sehr wichtig für den Unterricht im Allgemeinen: sie entwickeln die Denkfähigkeit und bilden den Geist überhaupt.¹⁹⁸ Die 'allgemeine Handfertigkeit' ist für ihn ein zentrales 'formales Bildungsmittel'.¹⁹⁹ Pestalozzi und Cygnaeus gehen also nicht von der historischen Wirklichkeit der Industriegesellschaft aus. Sie erkennen wohl ihr Dasein an, aber sehen nicht ihre neue gesellschaftliche und bildungstheoretische Bedeutung. Daher glauben sie, durch die häuslichen Handarbeiten für die berufliche Bildung (oder vielmehr für die ganze Volksbildung) überhaupt eine zureichende Grundlage schaffen zu können.

Cleve akzeptiert dieses Programm für eine allgemeine Grundlage der Volksbildung nicht. Er bestimmt ihre Aufgabe theoretisch, von der Forderung der Wahrheit her: seine Position ist prinzipiell gleich wie die Snellmans.²⁰⁰ Die Handarbeiten sind nicht einmal für die berufliche Bildung fruchtbar. Besonders die höhere berufliche Bildung im Polytechnikum fordert eine Anwendung der Resultate der Wissenschaft und muß so eine weite Allgemeinbildung voraussetzen. Nach Cleve sind daher die deutschen Gymnasien eine bessere Vorbereitung auf die Studien in diesen gewesen als die Realschulen. Auch in Finnland hat man nach Cleve gleiche Erfahrungen gemacht. Die Ursache für diese Tatsache ist nicht nur die Erreichung der notwendigen vorbereitenden Erkenntnisse, sondern vor allem eine fruchtbarere Einstellung: "(der Schüler) muß vor allem ... seeli-

197 Natorp, S. 76–78, 131, 151–152, passim.

198 Cygnaeus, S. 42.

199 Ibid., S. 523–524.

200 Über den Inhalt des Lehrplans der Volksschule vgl. *Tankar om Finlands folkskola och dess läroprogram* (1901, geschrieben 1876). Die Handarbeiten spielen keine Rolle. Im Unterschied zu Snellman schreibt Cleve der Religion eine wichtigere Rolle zu.

sche Kraft und Fähigkeit zum eigenen Urteil haben".²⁰¹ Nur auf dieser Grundlage wird die schaffende Entwicklung der Formen der Arbeit möglich. "Die Hebung des Wertes der Arbeit" durch die Wissenschaft erfordert so dieselbe kritische Einstellung wie die Schule überhaupt, wenn sie die Tradition weiterbringen will. Die Berufsschule teilt in dieser Hinsicht die allgemeine Aufgabe der Schule: auch sie muß schaffend auf eine bessere Zukunft zielen.

Das Problem der beruflichen Bildung erleuchtet klar das Verhältnis der Schule zur bürgerlichen Gesellschaft. Die Formen und die Teilung der Arbeit ist keine statische Kategorie, die als solche die Formen der beruflichen Bildung bestimmen könnte. Wie schon früher bemerkt, betont Cleve, daß man in der Schule die Interessen der Gesellschaft soweit berücksichtigen muß, wie sie geschichtlich wesentlich sind. Dieses Grundprinzip der kritischen Autonomie widerspiegelt sich klar in seiner Auffassung zur beruflichen Bildung. Er nennt in diesem Zusammenhang das Problem der Gesellschaftsentwicklung nicht direkt, aber es ist klar, daß die subjektive Dynamik der modernen Gesellschaft auch hier maßgebend ist. Das Bedürfnis nach Berufsschulen entstand gerade durch das Verschwinden der statischen Arbeitsgebräuche und des Zunftwesens, die nach der Entstehung der modernen Wissenschaft zum konservativen Element auf diesem Gebiet wurden. Der Nutzen bestimmt sich in der modernen Gesellschaft nicht unmittelbar, sondern ist im Prinzip ein offenes Problem. "Die Hebung des Wertes der Arbeit" durch die Wissenschaft fordert so eine schaffende und kritische Kapazität der Fachleute.²⁰²

Cleve entwickelt diese noch allgemeinen Gedanken theoretisch weiter in seinem letzten, 1901 posthum erschienenen Werk *Menniskans bildning och dess vilkor*. Dort wird die Arbeit als ein wichtiger Grundfaktor der menschlichen Bildung betrachtet und so eine weitere anthropologische Basis für die Einheit von Wissenschaft und Arbeit geschaffen. "Die Wirklichkeit der menschlichen Bildung" hat in diesem Werk drei Momente: die

201 *Grunddrag till skolpedagogik*, S. 53–54. Auch bei der Entwicklung der Realschulen ist man nach Cleve von einem direkten Pragmatismus Selters zu einer allgemeineren Aufgabenbestimmung gelangt, bei der man neben den Naturwissenschaften durch die Religion, Sittenlehre, Sprachen und Literatur eine allgemeine humanistische Basis zugrundelegen will. Die Berufsschulen haben diese Entwicklung gewissermaßen erleichtert, weil sie die direkt pragmatische Lehrfächer übernommen haben, *ibid.*, S. 41–44.

202 Nahe den Auffassungen Cleves ist A.F. Soldan, der in Finnland die Problematik der Industriearbeit theoretisch am weitesten reflektierte. Er betonte das Moment der rationalen Naturbeherrschung aber auch den sittlichen und bildenden Wert der Arbeit. Er unterstützte die Vorschläge von Cygnaeus zur Handarbeit, aber betonte klar stärker die Einheit von Theorie und Praxis bei der Bestimmung der modernen Arbeit. Vgl. Manninen 1989.

Nationalität, die Arbeit und die Zivilisation.²⁰³ Nur das Moment der Nationalität wird umfassender analysiert: die Arbeit wird nur zum Teil und die Zivilisation gar nicht entwickelt, weil das Manuskript abbricht. Cleve entwickelt aber einige Gedanken über die Arbeit, die für uns in diesem Zusammenhang wichtig sind.

Die Arbeit wird als ein zentraler Faktor der Bildung bestimmt. Das scheint für die traditionelle Auffassung über die Bildung paradoxal: "Weil es traditionell die Sache des 'ungebildeten' Knechts ist, zu arbeiten und die des 'gebildeten' Herrn zu genießen, kann es mehr als paradoxal scheinen, die Arbeit zur ersten und hauptsächlichsten Voraussetzung der Bildung machen zu wollen". Diese Gegenüberstellung ist aber nur scheinbar, sie besteht auf einer Begriffsverwirrung "sowohl hinsichtlich der Arbeit als auch der Bildung". Arbeit und Bildung sind nicht Gegensätze, wie die traditionelle Auffassung geglaubt hat. Sie setzen vielmehr einander voraus: "Die Arbeit ist nicht ausschließlich körperliche Arbeit, die Bildung nicht allein eine Fähigkeit zum feinen Genießen. Der Mensch arbeitet nicht nur mit dem Körper sondern auch mit dem Denken". Beide Aspekte sind notwendig: das Leben muß notwendig eine "materielle Grundlage" haben und ohne Denkarbeit gibt es natürlich keine Bildung.²⁰⁴

Die traditionelle Teilung der Arbeit in eine 'materielle' und eine 'ideelle' ist nach Cleve nicht haltbar: man kann diesen Unterschied "nicht auf konsequente Weise durchführen". Sie setzen vielmehr einander voraus: "Es gibt keine menschliche Wirksamkeit, die gänzlich ohne Leitung des Gedankens sein könnte aber auch nicht eine, die nicht die Vermittlung durch den Organismus erforderte ... Der Mensch arbeitet nicht nur mit den Händen, sondern auch mit dem Gehirn. Jede Arbeit übt daher, obwohl auf verschiedene Weise, einen bildenden Einfluß aus ...".²⁰⁵ Das Moment des 'Ideellen' muß sich also notwendig in der Form des 'Materiellen' vermitteln und es gibt andererseits keine bloß 'materiellen' Arbeiten, die nicht auch Manifestationen des Denkens sind. Die Arbeit des Menschen ist keine instinktmäßige Verhaltensform, sondern setzt immer – obwohl nicht immer bewußt – einen gedachten Plan voraus. Erst dadurch kann man die geschichtliche und gesellschaftliche Dynamik der Arbeit verstehen: ihre Entwicklung repräsentiert materiell und praktisch die allgemeine Problematik der vernünftigen Form. Die frühere Forderung Cleves nach der Hebung des Wertes der Arbeit durch die Wissenschaft setzt die Möglichkeit dieser vernünftigen Entwicklung voraus.

203 *Menniskans bildning* ..., S. 49.

204 *Ibid.*, S. 57.

205 *Ibid.*, S. 58.

Die Notwendigkeit der Arbeit für die Bildung kommt auch in Cleves Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik zum Ausdruck. Er betrachtet das Problem des Beginns des Bildungsprozesses beim Naturmenschen und spricht der Arbeit eine entscheidende Rolle dabei zu. Er unterscheidet drei Momente im vorgeschichtlichen²⁰⁶ 'Naturleben' des Menschen: a) Das Leben ohne Arbeit ('Det arbetslösa lifvet') oder genauer 'das durch die Arbeit nicht vermittelte Leben', b) Das Jäger- und Fischerleben und c) Das Nomadenleben. Das Leben ohne Arbeit meint ein Leben in der Sammelwirtschaft (Cleve benutzt diesen Terminus nicht). Die günstigen Naturverhältnisse fordern in ihr keine komplexeren Arbeitsprozesse für die Befriedigung der Bedürfnisse und so entsteht auch "keine Mahnung zur Bildung". Das Verhältnis zur Natur ist ein unmittelbares: "Der Mensch strebt nicht nach einer umfassenderen Herrschaft über die Natur, weil er kein Bedürfnis danach fühlt". Unter solchen Verhältnissen ist die eigentliche Erziehung "nicht denkbar" – nur "die körperliche Pflege" und die Übung der Nutzung von einfachen Waffen haben Bedeutung.²⁰⁷

Im Gegensatz zu diesem 'Leben ohne Arbeit' in der Sammelwirtschaft muß man im Jäger- und Fischerleben schon systematische Arbeit leisten. Diese Lebensformen haben daher "stärkere Elemente der Bildung". Das Leben in der unmittelbaren Einheit mit der Natur hat aufgehört: "Die Fischer und Jäger können nicht mehr gänzlich von Tag zu Tag leben; jeder Tag bringt nicht gleich sicher eine Beute. Sie müssen an die Zukunft denken und für sie *arbeiten*".²⁰⁸ Ein wenig später faßt Cleve die Bedeutung dieser Wende zusammen: "1. Die Bildung bedeutet hauptsächlich eine durch die aus der Sorge für die Zukunft entstandene (påkallade) Arbeit". Die Entstehung der Bildung setzt also eine Erhebung aus der unmittelbaren Einheit mit der Natur voraus. Die Spezialisierung auf das Jäger- und Fischerleben (und danach auf das Nomadenleben, den Ackerbau usw.) erfordert eine höhere technische Kunstfertigkeit und eine umfassendere Planung für die Zukunft. Erst das ist eigentlich Arbeit im Sinne Cleves: ein solches Leben fordert schon eine zukunftsorientierte Vereinigung von 'geistigen' und 'materiellen' Elementen der Arbeit. Das Problem der vernünftigen Planung hat begonnen und daraus wächst allmählich das

206 Wie bei Hegel, beginnt die eigentliche Geschichte nach Cleve erst mit der Staatsbildung, vrgl. Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik, Mappe V, bei Hegel vrgl. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Werke 12, S. 56: "In der Weltgeschichte kann nur von Völkern die Rede sein, welche einen Staat bilden" und S. 82, wo er das Leben der Völker vor der Staatsbildung ihre 'Vorgeschichte' nennt. Das Prinzip der Freiheit konkretisiert sich durch die verschiedenen Staatsformen (ibid., S. 134).

207 Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik, § 13–14, Mappe V.

208 Ibid., § 15.

Bedürfnis nach einer systematischen Erziehung. Obwohl die Sammelwirtschaft auch viel empirisches Wissen fordert, ist das Bedürfnis nach Planung nicht so tiefgreifend. Die Arbeits- und Denkprozesse und die Formen der Technik und der Zusammenarbeit im Jäger- und Fischerleben sind nach Cleve also überaus komplexer als das unmittelbare Wissen über das Eßbare oder auf andere Weise Nützliche und ihr Vorkommen in der Sammelwirtschaft.²⁰⁹

Obwohl diese Bestimmungen hauptsächlich die Problematik des Naturzustandes und den Anfang der Geschichte betreffen, haben sie für das Verhältnis von Arbeit und Bildung eine prinzipielle Bedeutung. Schon Hegel betonte das Moment der Arbeit und Entfremdung aus dem natürlichen Sein in der Bildung.²¹⁰ In den *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* betrachtete er dieses Verhältnis aber nicht anhand des geschichtlichen Materials: er problematisierte nur den Begriff des Naturzustandes²¹¹ und betrachtete z.B. die Bildungselemente bei den Negern einseitig aus der religiösen und sittlichen Perspektive.²¹² Die Bestimmung der Bildung als eine vergegenständlichende Aufhebung der bloßen Natürlichkeit enthält jedoch klar das Moment der Arbeit. Cleve will deutlich genauer als Hegel den geschichtlichen Anfang der Arbeit bestimmen und sieht besonders in der Orientierung auf die Zukunft das intellektuelle Moment, das der Arbeitsbegriff notwendig enthält. "Sie müßten an die Zukunft denken und für sie *arbeiten*": das ist der entscheidende Schritt über die bloße Natürlichkeit hinaus. Das Leben in Sammelwirtschaft war ein "Leben ohne Arbeit" gerade darum, daß das Sammeln nach Cleve keine so umfassende Planung der Arbeitsprozesse benötigte.

Was ist also Arbeit? Die Analyse Cleves zeigt klar, daß die Bildung notwendig materielle Voraussetzungen hat. Wie sind diese Voraussetzungen aber genauer? Sie sind Probleme der kulturell erweiterten Praxis des menschlichen Lebens: technische, ökonomische, gesellschaftliche, – überhaupt 'gegenständliche' Aspekte unseres Daseins. Eine zureichende Berücksichtigung dieses materiellen und praktischen Moments erfordert erweiterte intellektuelle Akte, vor allem jene zukunftsorientierten Akte, die

209 Anhand der gegenwärtigen Forschung muß man die Auffassung Cleves korrigieren: die Sammelwirtschaft setzt viel umfassenderes Wissen voraus, als Cleve glaubte. Seine These über die zukunftsorientierte Planung im Fischer- und Jägerleben ist jedoch interessant und offenbar zutreffend (z.B. Leakey hat die Zusammenarbeit im Prozeß des Werdens des Menschen betont).

210 *Phänomenologie des Geistes*, S. 363–365.

211 Werke 12, S. 58–59, Fr. von Schlegels Auffassungen kritisierend S. 78–79.

212 Ibid., S. 122–129. Hegels Auffassung über die Neger diene letztlich als ein Beispiel für das "absolute und dughängige Unrecht" des Naturzustandes.

durch die ganze Erziehungslehre Cleves hindurch den kritischen Kern bilden. Die Erziehungslehre muß also eine aktuelle Vermittlung der 'geistigen' und 'materiellen' Arbeit suchen. Das heißt: die existierenden Formen derselben kritisch umformen und gegenseitig problematisieren können. Besonders das Problem der beruflichen Bildung zeigt die Grenzen einer abstrakten Gegenüberstellung der geistigen und materiellen Arbeit oder – um direkt in die Erziehungsfrage zu gehen – der traditionellen humanistischen und realistischen Erziehung. Die moderne Gesellschaft setzt eine positive Vermittlung dieser Prinzipien schon weitgehend voraus: sie hat die traditionellen Standesunterschiede sowohl politisch als auch ökonomisch (hier also bes. hinsichtlich der Arbeitsteilung) aufgelöst und dadurch eine größere Beweglichkeit und Zusammenarbeit dieser Sphären der menschlichen Tätigkeit ermöglicht. Heute muß man auch die Beweglichkeit zwischen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten betonen und das fordert noch mehr jene Einheit des 'geistigen' und 'materiellen' Moments.

Der traditionelle Vorrang der 'rein geistigen' Tätigkeiten hat also in der modernen Gesellschaft keine praktische Legitimation mehr. In der Antike ist vor allem die Philosophie und im Mittelalter die Theologie der Prototyp der vollständigen theoretischen Unabhängigkeit von der materiellen Praxis gewesen. Die moderne Entwicklung hat aber problematisiert, ob diese Sonderstellung überhaupt eine anthropologische oder metaphysische Legitimation haben kann. Die traditionelle Legitimation ist sowohl metaphysisch als auch ethisch gewesen. Das platonistische²¹³ Erbe des 'theoretischen Lebens' (*bios theorêtikos*), das einen besonderen ethischen Wert hat, spiegelt sich in der langen Tradition der 'reinen Theorie', des bloß theoretischen Wissens. Im Prinzip setzt aber die Entstehung dieser theoretischen Einstellung die Entwicklung der praktischen Künste und Wissenschaften voraus, wie schon Aristoteles feststellte.²¹⁴ Das theoretische Leben wollte den Zusammenhang Kosmos/Mensch als Ganzes harmonisieren: d.h. die widersprüchlichen, dynamischen und kontingenten Aspekte der Wirklichkeit/des menschlichen Lebens ausschließen, um das wahrhaftige Wissen zu erreichen. Paradoxerweise wurde so die rein theoretische Tätigkeit auch zur höchsten Form des praktischen Lebens: das widerspiegelte sich bis hin zu der Feststellung Husserls über das Versagen dieser lebenspraktischen Funktion in der modernen Naturwissen-

213 Eigentlich geben schon Pythagoras und seine Schule dafür praktisch ein klares Beispiel. Die Theorie war ethisch ein Mittel zur Reinigung und Erhebung der Seele.

214 Ritter, S. 30–32. Über die 'reine Theorie' vgl. auch Horkheimer, S. 12 ff. und Habermas (1978), S. 146 ff.

schaft.²¹⁵ Obwohl diese Feststellung von Habermas anhand der Faschismusproblematik und des Naturalismus der Wissenschaft der 30er Jahre – der Hauptgegenstand von Husserls Kritik in *Krisis der europäischen Wissenschaft ...* – einseitig zugespitzt ist, ist dieses Verhältnis von Theorie und Praxis für unsere Problematik zentral. Cleve versucht klar, diesen abstrakten Begriff der theoretischen Tätigkeit aufzuheben durch die Vermittlungen von Geistigem – Natürlichem, Wahrem – Rechtem, geistiger – körperlicher Arbeit. Andererseits führt er diese Vermittlungsversuche nicht weit genug: ein Tendenz zum abstrakten Humanismus bleibt in seinem Denken bestehen.²¹⁶

Das Moment der Natur und des Geistes vermittelten sich in der pädagogischen Problematik Cleves prinzipiell: die geistige Tätigkeit ist von der Natürlichkeit nicht klar unterscheidbar. Die Real- und Berufsstudien beschäftigen sich vor allem mit diesem Naturmoment und bilden technisch die natürliche und objektive Umgebung des Menschen. Sie wirken so (und zum Teil sogar bilden) auch auf jene 'Voraussetzungen' der 'geistigen' Tätigkeit des Menschen, schaffen z.B. ihre materiellen Medien. Die materielle Wirklichkeit des menschlichen Lebens ist aber sehr vieldimensional und auch die 'rein' geistigen Tätigkeiten (Philosophie, Religion usw.) haben ihre materiellen Einwirkungen auf die Handlungen des Menschen. 'Geist' und 'Materie' bilden also in den Kulturobjekten und in den Handlungen eine Einheit. Das Moment des Geistes ist das Moment der Entwicklung in dieser Einheit. Aber auch diese Entwicklung wird nicht real möglich ohne eine materielle Vermittlung.

Man muß also auch in der beruflichen Bildung diese wirkliche Dynamik der materiellen Kultur beachten. Das Problem der Entwicklung von Arbeitsformen, Techniken usw. fordert eine kritische Frage an die 'Wahrheit'. Das bedeutet: man muß die Entwicklung der Arbeit und der Technik in dem umfassenden Kontext der Gesellschafts- und Kulturentwicklung betrachten, um ihre menschliche Bedeutung beurteilen zu können. Die Formen der Technik und der Arbeit sind nichts an sich Gutes: man muß immer diese Frage nach ihrer humanistischen Bedeutung für die kulturelle Entwicklung stellen können. Die berufliche Bildung muß sich auch in dieser Hinsicht in der Vermittlung von 'Materie' und 'Geist' bewegen und die Formen der materiellen Arbeiten nicht als ethisch unproblematisch hinnehmen. Die berufliche Bildung ist so keine Ausnahme von der allgemeinen Konzeption Cleves: die Forderung nach Wahrheit meint auch hier

215 Habermas (1978), S. 148.

216 Seine ablehnende Kritik des Darwinismus und neuerer sozialer Theorien (vor allem in *Menniskans bildning ...*, 1901) sind Beispiele für diese Einstellung.

eine kritische Frage nach dem Wesen der Sache, relativ unabhängig von den traditionellen Formen derselben. Diese kritische Betrachtungsweise ist auch die notwendige Voraussetzung für eine aktive Weiterentwicklung jener Formen. Das moderne Prinzip der Subjektivität beherrscht also auch den modernen Begriff der Arbeit: die mechanische Anpassung ist nicht mehr ausreichend, man muß die Formen der Praxis auch schaffend weiterentwickeln und auch ihre umfassendere, humanistische Bedeutung für das menschliche Leben verstehen. Das fordert neben einer zureichenden beruflichen Bildung auch umfassende Allgemeinbildung. Auch hier ist die Bildung nicht nur eine technische Sache, sondern berücksichtigt den ganzen Menschen, d.h. hier: die kulturellen und gesellschaftlichen Ziele der Technik und der Arbeit.

V J.J.F. Perander: Hegel, Herbart und die Bildungsideale der klassischen Antike

J.J.F. Perander (1838–1885) studierte an der Universität Helsinki Philosophie und klassischen Sprachen. Er wurde 1863 Kandidat. Danach arbeitete er als Lehrer der klassischen Sprachen u.a. am Lyzeum von Helsinki. Er publizierte 1870 eine Dissertation über den Staatsbegriff bei Hegel (*Kritisk undersökning af statsbegreppet i Hegelska filosofin*), in der er schon die Auffassungen Hegels kritisierte. Er wurde danach zum Dozenten ernannt. 1878 publizierte er eine bedeutende Untersuchung über das Staatsideal bei Aristoteles (*Aristoteles idealstat, dess kulturform och inrättningar*). Im folgenden Jahr wurde er zum außerordentlichen Professor ernannt. In der Zeit danach interessierte er sich für die Pädagogik (er hatte pädagogische Fragen früher schon in seiner Aristoteles – Untersuchung berührt) und schrieb eine kritische Untersuchung über Herbart 1883 (*Herbartianismen i pedagogiken*). Danach wurde er 1884 als Nachfolger Cleves Professor für Pädagogik, konnte aber dieses Amt nur drei Semester versorgen. Er starb am 28.12.1885.¹ Er war auch in nationalen Fragen aktiv und wirkte in dem Kreis von Künstlern um das 'Finnische Theater'.² Perander hinterließ viele Zeitungsartikel (z.B. über J.S. Mill und ästhetischen Fragen im 'Kalevala') und viele umfassende Vorlesungsmanuskripte über Gesellschaftsphilosophie und Pädagogik.

Man hat in der Geschichte unserer Pädagogik Perander oft als Hegelia-

1 Perälä, S. 10.

2 Iisalo, S. 67.

ner abgestempelt,³ aber das ist nicht so einfach. Perander stützte sich neben dem hegelianischen Erbe stark auf die antiken Quellen, vor allem Platon und Aristoteles, und auf moderne Philosophie, z.B. Schopenhauer, E. von Hartmann, J.S. Mill und H. Spencer.⁴ Es ist klar, daß sein pädagogisches Denken zum Teil noch im Werden war, als der frühzeitige Tod es abbrach. Der Hegelianismus hatte jedoch auch nach seiner Hegeldissertation Einfluß auf sein pädagogisches Denken, obwohl er ihn immer seltener direkt erwähnte. Er war letztlich ein eigenständiger Denker, der sich nicht ohne Kritik an irgendeine philosophische Schule binden wollte.

Perander repräsentiert in der finnischen Pädagogik den Übergang zum Herbartianismus. Er schrieb 1883 eine kritische Darstellung zur Pädagogik Herbarts: das war in der finnischen Pädagogik die erste gründliche Stellungnahme zu seinem Denken. In der Psychologie hatte man schon früher über seine Lehre diskutiert: T. Rein hatte 1876 den Determinismus Herbarts (die 'Mechanik der Vorstellungen') kritisiert und A.F. Soldan diese Lehre Herbarts verteidigt. Soldan war kein Akademiker und seine Kritik an Rein blieb sein einziger publizierter Artikel über die Psychologie. Seine positive Einstellung zu Herbart wirkte aber auf W. Ruin, der bald neben M. Johnsson (später Soininen) der führende Repräsentant des Herbartianismus in der finnischen Pädagogik wurde.⁵ Perander selbst wurde jedoch nie ein Herbartianer, er teilte die Kritik Reins und analysierte kritisch auch andere psychologische, metaphysische und pädagogische Grundgedanken Herbarts. Seine letzten Vorlesungen aber zeigen, daß er viele pädagogischen und kinderpsychologischen Ansichten Herbarts auch sehr schätzte: seine Dissertation hob diese positiven Aspekte noch nicht umfassender hervor, sondern kritisierte die philosophischen Grundthesen Herbarts. Man hat Peranders Kritik an Herbart oft überbetont, weil man nur seine Herbartdissertation berücksichtigt hat⁶ – seine pädagogischen Vorlesungen von 1884–1885 aber zeigen, daß er eine viel positivere Einstellung zu Herbart besonders in konkreten *pädagogischen* Fragen hatte als seine philosophische Kritik ahnen läßt.

Die Philosophie Herbarts war aber schon vorher in Finnland nicht ganz unbekannt. Seine Philosophie wurde sicher schon 1833 erwähnt, als ein finnischer Physiker, J.J. Nervander, aus Paris an Snellman schrieb. Er schickte auch zwei Bücher Herbarts an Snellman, weil er glaubte, daß man nach den idealistischen Systemen eine für die Wissenschaften fruchtbarere

3 Sainio (1952), S. 49, Isosaari, S. 144.

4 Perälä, S. 11, 16–17. Iisalo, S. 67.

5 Aho, S. 33–36, 63.

6 Schon Johnsson (1897), S. 2–12, später u.a. Isosaari, S. 150–151.

Wende "zu einem naturphilosophischen Realismus" vollziehen wird. Die Philosophie Herbarts machte aber auf Snellman offenbar keinen guten Eindruck, weil er sich später nicht auf seine Philosophie stützte.⁷ Die Philosophie Herbarts war auch Laurell schon in den 30er Jahren bekannt und seine Einstellung war positiver als die von Snellman, wie wir schon gesehen haben. Später analysierte auch Bolin die Determinismuskritik Herbarts.⁸ Herbart war Cleve auch bekannt: seine Einstellung war hauptsächlich negativ, aber er hat in Einzelfragen auch viele positiven Einflüsse aus seiner Pädagogik.⁹

Hegel selbst hatte Herbart einmal getroffen,¹⁰ aber seine Philosophie behandelte er nicht direkt. Nur in seiner Rezension von A.L.J. Ohlerts Buch *Der Idealrealismus* (1831) kritisierte er die Herbartsche Metaphysik, die der Gegenstand dieses Buches war.¹¹ Hegel hob kritisch die empiristische Grundlage des Wissens,¹² das Unverständnis der Kantschen Kritik,¹³ die Überbetonung der empirisch – psychologischen Zustände¹⁴ usw. hervor. Es ist prinzipiell und aus dieser Kritik klar, daß die Herbartsche Stützung auf die empirischen Vorstellungen und ihre Verhältnisse¹⁵ Hegel nicht befriedigen konnte. Auch Herbarts negative Einstellung zum Begriff der transzendentalen Freiheit Kants¹⁶ (die auch für Hegel die Grundlage des Selbstbewußtseins ist) und die zentrale Stellung der empirischen Psychologie¹⁷ bedeutete für Hegel einen Rückschritt zu vorkantischen Positionen. Auch die starke Betonung der Mathematik bei Herbart weicht grundsätzlich von den Auffassungen Hegels ab.

Die Frage des Begriffs und der Stellung der Psychologie wurde nach dem Tod Hegels die zentrale Streitfrage in der Kritik der Herbartianer am Hegelianismus. Der wichtigste Kritiker war Exner, der später der Philoso-

7 Rein (1904) I, S. 126–127.

8 Bolin (1868), S. 50–52. Bolin sieht Herbart als Nachfolger Leibniz's in der Determinismusfrage und kritisiert ihn wegen einer eklektistischen Einstellung, die einerseits Zugeständnisse an den Determinismus macht, ihn aber andererseits verneint. Bolin kennt Herbart offenbar nicht gut, weil er seine Psychologie (vor allem die 'Mechanik der Vorstellungen') nicht analysiert.

9 Stenius II, S. 13, 15–17, 23, 56, passim., vgl. Isosaari, S. 140.

10 Das geschah, als Herbart 1829 Berlin besuchte, vgl. *Hegel in Berichten seiner Zeitgenossen*, S. 395.

11 Werke II, S. 467–486, vgl. auch die Anmerkungen der Redaktion, S. 582. Herbart rezensierte kurz und hauptsächlich positiv ein Schrift Ohlerts über die Schulformen 1826.

12 Ibid., S. 469–470, 474–475.

13 Ibid., S. 476.

14 Ibid., S. 484.

15 Z.B. Herbarts *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, § 21–34.

16 Ibid., § 3 und 5.

17 Ibid., § 2.

phielehrer Freuds wurde. Er schrieb das Buch *Die Psychologie der Hegelschen Schule* (1842 und 1844). Er kritisierte vor allem die Dialektik als eine für die Psychologie unanwendbare Methode, die Höhnung der Erfahrung und die Leugnung der Gesetze.¹⁸ Die Kritik Exners blieb im Großen und Ganzen ohne Wirkung: erst T. Ziller machte aus dem Herbartianismus eine 'Schule' (man spricht ja auch über 'Herbart – Zillerianismus'). Die Stellung und Bedeutung der Psychologie ist jedoch für die Pädagogik die zentralste Streitfrage dieser Schulen, obwohl es auch in der Ethik wesentliche Differenzen gibt, wie z.B. die eigene Kritik Herbarts an Hegels *Enzyklopädie* zeigt (vgl. später die 'Zusammenfassung').

Auch Peranders Kritik an der Philosophie Herbarts bewegt sich zentral um diesen Fragen. Sein Standpunkt der Kritik stützt sich neben Hegel¹⁹ auch auf Platon, Kant, Jean Paul und neuere Philosophen, E. von Hartmann und H. Spencer. Seine kritischen Urteile gehen im allgemeinen von einem idealistischen Standpunkt aus und in diesem seinem 'Bildungsidealismus' repräsentiert er eher eine Kontinuität der Grundideen des Hegelianismus als einen Bruch. Er macht jedoch schon in diesem Buch stärkere Zugeständnisse an Herbarts Pädagogik als Cleve.

Perander schildert zuerst die ideengeschichtlichen Hintergründe von Herbarts Denken. Herbart stützt sich in seiner Philosophie vor allem auf Locke, Hume, Leibniz, Kant und Platon,²⁰ in der Pädagogik auf den Philantropismus und besonders auf die Auffassung Pestalozzis über die natürlichen Gesetze des psychischen Prozesses und die Analyse der Anschauung ('A B C der Anschauung').²¹ Neben diesen hat der Humanismus auf Herbarts Auffassungen über die wichtige Bedeutung der klassischen Sprachen und der ästhetischen Erziehung eingewirkt. Das Denken Pestalozzis ist nach Herbart in dieser Hinsicht mangelhaft.²² Perander faßt selbst die Bedeutung dieser neueren Strömungen des pädagogischen Denkens mit der Bezeichnung 'pädagogischer Kritizismus' zusammen. Rousseau ist der Urheber dieser Denkweise.²³ Perander bezeichnet die Bedeutung dieser kritischen Wende durch zwei zentralen Gedanken. "Das

18 Drüe, S. 25.

19 Wie in seiner Kritik an Hegel 1870, stützt er sich noch positiv auf seine Philosophie des Geistes. Über Peranders Kritik an Hegels Staatsphilosophie vgl. Manninen (1986), S. 159–163. Perander akzeptiert da prinzipiell die allgemeine Idee des Staats und des Nationalgeistes. Das nationale Moment der Erziehung hebt er auch zum Schluß seiner Herbart – Untersuchung kritisch gegenüber dem Kosmopolitismus Herbarts hervor, Perander (1883), S. 142–146.

20 Perander (1883), S. 8.

21 Ibid., S. 4–10.

22 Ibid., S. 12.

23 Ibid., S. 1–4.

Epochemachende im pädagogischen Kritizismus" besteht nach ihm zuerst in der Betonung der allgemeinen Bildung im Gegensatz zur Berufs-, Klassen- oder Standesbildung. Andererseits sieht der Kritizismus die Aufgabe der Erziehung nicht in blosser Traditionsvermittlung sondern wichtiger ist "die Erzeugung (äggande) selbstständiger Wirksamkeit (sjelf-verksamheten), subjektiven Interesses, und daß daher der Erziehungsprozeß von den psychologischen Prinzipien aus bestimmt werden muß". Der Herbartianismus setzt diese beiden kritischen Gedanken fort.²⁴

Perander akzeptiert jedoch nicht alle jene konkreten Formen, in denen Herbart dieses allgemeine Programm weiterentwickelt. Herbart überbetont nach ihm die Rolle der Psychologie und glaubt unkritisch, alle psychischen Prozessen auf eine 'Mechanik der Vorstellungen' reduzieren zu können. Perander stellt fest, daß "so wenig wie das Gefühl, die Begierde, der Wille für sich etwas neben den Vorstellungsmassen ausbilden, genau so wenig sind nach Herbart der Verstand und die Vernunft etwas anderes als mechanische Prozesse bei diesen Massen". Die Vernunft z.B. ist nichts anderes, als ein "accidentaler Prozeß bei den Vorstellungsmassen in ihrem Zusammentreffen aus verschiedenen Richtungen".²⁵ Das ist nach Perander aber philosophisch höchst problematisch: man kann die transzendente Wende der Kantschen Philosophie durch diesen Vorstellungsbegriff nicht umkehren, die aktive Formgebung und Bestimmung der Erfahrungen durch die formalen Aspekte des geistigen Lebens nicht einfach durch die Kritik an Kants Apriorismus verneinen. Die mathematischen Konstruktionen spielen in der Erkenntnislehre Herbarts eine zentrale formale Rolle – das ist aber nach Perander nur ein Aspekt der aktiven Formgebung.²⁶ Der Begriff der Vorstellung und seine metaphysisch zentrale Rolle in Herbarts Geistesbegriff ist nach Perander die schwächste Stelle seiner Psychologie. Perander zeigt klar die problematischen Folgen dieses Begriffs. In seiner Bestrebung, den Begriff des angeborenen Seelenvermögens zu kritisieren, geht Herbart ins andere Extrem: "er reduziert das psychische Leben und die psychischen Prinzipien auf die Vorstellungen". Daher kann er auch das psychophysische Ganze des Menschen nicht voll verstehen: Herbart betont mehr die physische Seite.²⁷ Perander selbst faßt die Natur des Seelenlebens als ein aktives, selbstbestimmendes Ganzes auf, das in organischer Einheit mit seiner Körperlichkeit existiert. Der Seelenbegriff Herbarts bleibt dagegen atomistisch hinsichtlich der Vorstellungen und in

24 Ibid., S. 18.

25 Ibid., S. 27–28.

26 Ibid., S. 28–31.

27 Ibid., S. 30–31.

seiner Einheit monadisch und punktuell, eine abstrakte Einheit, die alle 'äußeren' Einflüsse verneint. Herbarts Auffassung von der Seele ist so nach Perander wie ein Staat ohne den Nationalgeist, in streitende Parteien zersplittert. Die Seele bleibt bei Herbart letztlich "eine passive Arena (tummelplats) für den angeborenen Kampf der Vorstellungsmassen, für ihren Druck und Gegendruck".²⁸

Weil Herbart die organische Einheit des Seelenlebens mit dem Körper nicht begreift, betont er nach Perander andererseits die Bedeutung der physiologischen Zustände, die auf die Mechanismen der Vorstellungen einwirken, zu stark. Diese Einwirkungen machen das Lernen entweder leichter oder schwerer: das "physiologische Hindernis" spielt eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Assoziationen. Perander sieht in dieser Lehre eine platonistische Tendenz. Wie bei Platon, führt die Auffassung vom unterschiedlichen Lernvermögen (den physiologischen Möglichkeiten verschiedener Seelen gemäß) zu einer elitistischen Auffassung vom Lernvermögen. Herbart steht durch diese Lehre im Widerspruch mit seiner prinzipiellen Betonung der hohen Bildsamkeit der Kinder.²⁹ Dieser Widerspruch erscheint nach Perander pädagogisch noch ernsthafter, wenn Herbart über die Perioden der Bildsamkeit spricht. Nach Perander ist die menschliche Natur aber im wesentlichen nicht eine Begrenzung sondern kann die Bildung vielmehr fördern. Man muß vor allem die grosse Rezeptivität und Bildsamkeit des Kindes beachten. Der Fehler Herbarts liegt in seinem metaphysisch – mathematischen Standpunkt in der Psychologie. Nach Perander sollte man mehr auf eine *empirische* Psychologie vertrauen, wie das z.B. Rousseau machte.³⁰ Auch hier erreicht Herbart nicht die wahrhafte Einheit der physischen und psychischen Entwicklung.³¹

Was ist nach Perander dann jene wahrhafte Einheit des Physischen und

28 Ibid., S. 40–41. Der Begriff des Wollens ist bei Herbart problematisch. Nach Klafkowski ist es "ein psychischer Zustand, der an eine gewisse Weise des Zusammentreffens von Vorstellungen gebunden ist". Die Wahl zwischen den Vorstellungen geschieht so, daß "die stärkeren Reproduktionstendenzen die schwächeren verdrängen". (Klafkowski, S. 122). Das ist aber widersprüchlich und z.B. Natorp hat später – dem Freiheitsbegriff Kants folgend – den Willensbegriff Herbarts darin kritisiert, daß er keine wirkliche Autonomie des Willens anerkennt. Auch Klafkowski selbst erkennt diese Kritik an. (ibid., S. 161–162).

29 Perander (1883), S. 35–39. Platon spricht oft über das angeborene Seelenvermögen, z.B. *Staat*, 411 E, 435 E–436 A. In *Timaios* bestimmt Platon umfassend den metaphysischen Hintergrund des Seelenlebens, 35 A ff.

30 Perander spricht positiv auch über die psychologischen Auffassungen Spencers, die die von Herbart ergänzen könnten. Er nennt dabei z.B. den frühen Unterricht im Zeichnen, der mehr die Farben berücksichtigen muß, als Herbart dachte. Herbart betonte mehr die Gestalt. (ibid., S. 111–113).

31 Ibid., S. 48–50.

Psychischen? Herbart schien die Bildsamkeit in den Lebensjahren 10–14 am stärksten zu sein, weil das Kind dann ein bewußtes Bedürfnis nach Bildung verspürt.³² Hier spiegelt sich seine Überbetonung der Schulbildung: er unterbewertet "den unmittelbaren Prozeß der Charakterbildung, und daher begreift er nicht den ganzen Wert der Familienerziehung".³³ Herbart ist zu sehr ein Intellektualist, um die Bedeutung der praktischen Erziehung voll begreifen zu können.³⁴ Dieser einseitige Intellektualismus – oder "Hamletismus des 19. Jahrhunderts", wie Perander ironisch bemerkt³⁵ – verhindert das richtige Begreifen der Natürlichkeit.

Perander sieht vor allem in der antiken Erziehung, besonders in der musischen und gymnischen, eine beachtenswerte Alternative zu "bestimmten tief eingreifenden Mißverhältnissen in der modernen Erziehung". Die griechische Erziehung war "einfacher, überschaubarer, mehr zusammenhängend".³⁶ Diese konkrete Einheit wurde bei den Griechen durch eine Anthropologie begründet, in der die Natur und der Geist positiv zusammentrafen. Perander faßt diese anthropologische Lehre bei der Behandlung von Platon zusammen. Er stellt fest, daß Platon der erste ist, der den ideellen Mensch thematisiert. Das spiegelt sich in seiner Pädagogik so wieder, daß er die Erziehung in eine gymnische und eine musische teilt. Nach Perander bedeutet das die Berücksichtigung des Menschen als Ganzen und so ist diese Teilung für die Pädagogik überhaupt grundlegend.³⁷

Die moderne Pädagogik hat diese anthropologische Grundlegung aber nicht mitgemacht. Sie ist einseitig intellektualistisch. Perander faßt kritisch zusammen: "Die theoretischen Repräsentanten der modernen Pädagogik irren sich gewöhnlich schon in der ersten rudimentären Grundlegung ihrer Systeme. Ihre Aufgabe wird bewußt oder nicht mehr durch die Beachtung der Gelehrsamkeit als der Gegenstand der Erziehung als durch die Beachtung der Bildung des Menschen beherrscht. Die *anthropologische* Grundlegung ist nicht stark genug in diesen Systemen. Beachte die Natur, beachte jene Grundinteressen, die die Natur schon früh mit unwi-

32 Ibid., S. 49.

33 *Pedagogikens teori*. Höstterminen 1885. Handskrifter vol. VII, S. 345. Vrgl. auch Perander (1883), S. 136–138.

34 *Pedagogikens teori*, S. 346.

35 *Utkast till en öfversigt af den offentliga uppfostran i det gamla Hellas*. Handskrifter vol. VIII, S. 426.

36 Ibid., S. 331–334.

37 Ibid., S. 418–419. Die musische Erziehung ist bei Platon früher und wichtiger als das gymnische, vrgl. *Staat* 376 E ff. Perander idealisiert die Auffassungen Platons, weil er z.B. das Problem der Zensur nicht hervorhebt. Die Zensur hat schon in der frühesten Kindererziehung eine wichtige Rolle, vrgl. 377 B ff.

derstehlicher Macht im Kind hervorkommen läßt. Diese Interessen gibt es zwei: *das Spiel* und *die Sage*. Sehe in ihnen den ersten anthropologischen Ansatz, der die Erziehung bestimmt, den ersten Ansatz zur körperlichen und psychischen, zur gymnischen und musischen Bildung".³⁸ Die Natürlichkeit des Kindes enthält also keimhaft *positive* Voraussetzungen der ganzen Bildung. Diese sind im wesentlichen nicht physiologische Zustände – wie z.B. bei Herbart – sondern vielmehr natürliche *Interessen*, Affekte und Bedürfnisse (vgl. das unmittelbar folgende). Das Spiel und die Sagen, die die physische und psychische Spontaneität des Kindes kulturell entwickeln, gehören also vielmehr zu jener 'empirischen Psychologie', die Perander Herbarts Metaphysik der Vorstellungen und physiologischen Postulate gegenüberstellte. Sie schildern inhaltlich wesentliche Entwicklungstendenzen des psychischen Lebens der Kinder, ohne metaphysische Spekulationen zu machen.

Perander entwickelt dann genauer die Bedeutung der gymnischen und musischen Erziehung. Die physische Erziehung ist im wesentlichen keine Athletik: ihre bildende Bedeutung erscheint vielmehr darin, daß sie in organischer Einheit mit dem Geistigen betrieben werden kann. Das ist nach Perander sogar ihre *ursprünglichere* Bedeutung: besonders als Tanz drückt sie ein natürliches Bedürfnis aus, "mit den Gesten des Körpers den Inhalt des Redens nachzuahmen". Das gymnische Moment ist so eigentlich "ein Komplement zu jenem Ausdruck, den die Seele in der Sprache, im Wort hat".³⁹ Die physische Erziehung hat neben dieser geistigen Bedeutung auch eine sittliche und ethische: Perander behauptet sogar, daß es eine "sittliche Pflicht ist, den Körper zu bilden". Die moderne Ethik hat nach Perander diese Pflicht nicht berücksichtigt. Perander stellt fest, daß in seiner Zeit nur Spencer "eine physische Moral" entwickeln will: sie kommt aber schon bei Platon und anderen griechischen Denkern vor.⁴⁰

Perander versteht aber die eigentliche Bedeutung der physischen Erziehung ganz anderes als Spencer. Die "physische Moral" Spencers war vor allem eine Gesundheitslehre, die die Aktivität des Körpers für den 'Kampf des Lebens' instand halten will.⁴¹ In diesem Sinne ist sie eine notwendige

38 *Utkast till en öfversigt* ..., S. 419–420.

39 *Ibid.*, S. 428–429. Vgl. auch die wichtige Bemerkung Peranders zum 'natürlichen Erkenntnisprozeß' des Kindes: "imitieren, das Phänomenale rezeptiv aufzufassen bestrebt sein ... schon Aristoteles sagt, daß der Mensch von allen Wesen das am meisten imitierungslustige (imitationslystna) ist". *Pedagogikens teori*. Handskrifter vol. VII, S. 462. Aristoteles spricht darüber in der Poetik (1448 b), die für die Erkenntnistheorie Peranders ein wichtiges Werk ist (vgl. später seine Auffassung über die große pädagogische Bedeutung der Sagen, der Literatur und der Geschichte).

40 *Ibid.*, S. 425.

41 Spencer, S. 164, 201.

Voraussetzung der anhaltenden geistigen Tätigkeit.⁴² Jedoch auch in dieser Hinsicht ist das letzte Kriterium die Nützlichkeit für die Selbsterhaltung: "das vollständige Leben" wird durch – in der einseitig geistigen Erziehung üblichen – "das Verbrechen gegen den Körper" verhindert.⁴³ Obwohl Spencer nebenbei auch einige geistig bedeutende Elemente der physischen Erziehung erwähnt (z.B. die Bedeutung des freien Spielens gegenüber der 'formalen' und 'künstlichen' Gymnastik hervorhebt⁴⁴) haben diese keine systematische Bedeutung für seine sozialdarwinistische und utilitaristische Grundauffassung. Perander dagegen betont diese geistigen Elemente stärker, wie schon das Beispiel des Tanzes deutlich machte.

Welche Bedeutung haben dann die Sagen?⁴⁵ Nach Perander kann man die zentrale Aufgabe der Schule einfach folgendermaßen bestimmen: "den Jungen die großen Sagen zu geben". Diese großen Sagen können eine universelle Bedeutung für die psychische Erziehung haben, weil sie die schaffende Einbildung entwickeln: "Und alle Geschöpfe des freien psychischen Gestaltungstriebes, haben sie nicht eine Verwandtschaft mit der Sage!".⁴⁶ Dies ist der wichtigste Grund für die zentrale Bedeutung der Sagen für die psychische Erziehung. Die Sagen enthalten in der Tat sehr vieldimensionale Formen des menschlichen Wissens: man darf sie nicht intellektualistisch unterschätzen. Das menschliche Wissen ist nicht nur wissenschaftliches Wissen: es hat auch wichtige ethische, ästhetische, überhaupt lebenspraktische Funktionen. Die Sagen erlauben die freie Entwicklung aller dieser Funktionen des menschlichen Wissens und der Sprache. So sind sie eigentlich vielseitigere Repräsentanten des menschlichen Wissens als das strikt wissenschaftliche Wissen.⁴⁷ Perander hebt auch diese Vielseitigkeit hervor, wenn er über den freien psychischen Gestaltungstrieb spricht: er protestierte ja gegen die 'hamletistische' Überbetonung der theoretischen Intelligenz.

Die Sagen haben also eine wichtige ethische und sittliche Bedeutung. Das Kind kann sich schon früh durch ein "gutes und edles Sagenmaterial" ein Interesse am Guten zu eigen machen.⁴⁸ Die sittliche Bedeutung der musischen Erziehung meint eigentlich die Veredelung der Bedürfnisse, die

42 Ibid., S. 196, 201.

43 Ibid., S. 23–26.

44 Ibid., S. 189.

45 Neben den Sagen betont Perander auch die Bedeutung der Volksfeste für die musische Erziehung. *Utkast till en öfversigt* ..., S. 437.

46 Ibid., S. 420, 423.

47 Vrgl. Lyotard, S. 33–37.

48 *Utkast till en öfversigt* ..., S. 424.

man nach Perander in der modernen Erziehung nicht genug betont. Es herrscht ein oberflächlicher Formalismus: man betont mehr die Aneignung der Zeichen als des eigentlich Bezeichneten. Diese ethische und humanistische Inhaltslosigkeit des Unterrichts verursacht eine entsprechende Lebenseinstellung: "die Ideale der Jugend ... werden so leicht verweichlicht und geben Raum für eine eigennützige und berechnende Lebensauffassung".⁴⁹ Die Sagen haben also einen tiefen lebenspraktischen Einfluß und daher können sie – das eng theoretische Wissen oft unmittelbar ergänzende – objektivistisch-utilitaristische Einstellung ethisch überwinden. Der gebildete Mensch muß lebendige Ideale haben. Weil die Wissenschaft innerhalb ihres objektivierenden und exakten 'Sprachspiels' diese nicht geben kann, muß man die Sagen als bedeutende Medien dafür betrachten. Sie können das menschliche Leben und seine Probleme als ein ethisch – praktisches Ganzes lebendig und dialektisch gestalten. Daher muß man den pädagogischen Wert der Sagen betonen.

Perander versteht dadurch das Moment der Natürlichkeit in seiner positiven Vermittlung mit der Geistigkeit. Die Natur des Menschen ist in ihrem Wesen nicht ein physiologisches Hindernis oder ein Vorteil, der mechanisch die quantitative Fähigkeit des Lernens bestimmt. Die Natürlichkeit hat weit umfassendere Bedeutung: sie bestimmt auch inhaltlich, wie der Unterricht und seine Gegenstände sein sollen. Die Sagen und die Ideale des menschlichen Daseins im Sinne Peranders sind lebenspraktisch vermittelte und wesentliche Inhalte, die die natürlichen Entwicklungstendenzen des menschlichen Daseins vielseitig repräsentieren. Sie repräsentieren die ursprüngliche Einbildungskraft, die noch nicht methodisch (z.B. wissenschaftlich) begrenzt ist. Sie bewegen sich also im rhetorischen und dialektischen Element des natürlichen Sprechens und – um frei mit Habermas zu sprechen – ihre pädagogische Bedeutung ist, daß sie das 'kommunikative Handeln' umfassend vorbereiten. Die Natürlichkeit, die Sprachlichkeit und die Erkenntnis des Menschen setzen einander dialektisch voraus: Perander erkennt (wie auf seine Weise schon Cleve) diese Problematik an und sieht sie als wesentlich für die Grundlagen der Pädagogik an.

Das andere Moment im pädagogischen Denken Herbarts, das für Perander wichtig ist, ist der Begriff des Interesses. Perander stellt fest, daß Herbarts Lehre von den Interessen eine Weiterentwicklung des Prinzips Pestalozzis, "die harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte", ist. Herbart spricht selbst von "einem gleichgewichtigen (jemnsväfvande) vielseitigen Interesse", weil er in seiner Psychologie nicht das Dasein von

49 Ibid., S. 438–439.

ursprünglichen Kräften und Neigungen anerkennt. Herbart teilt die Interessen in zwei Gruppen ein, weil das Kind 'Erfahrungskreise' (erfahrungskrets) und 'Umgangskreise' (umgängeskrets) hat. Erkenntnis und 'Teilnahme' (deltagande) haben so jeweils drei Interessen: "*das empirische, das spekulative und das ästhetische Interesse ... das sympatetische, das soziale und das religiöse Interesse*". Die Aufgabe des 'erziehenden Unterrichts' ist, diese zu wecken und gleich stark zu machen. Der konkrete Inhalt des Unterrichts ist pädagogisch nicht so wichtig, wie die Erweckung eines durch das ganze Leben anhaltenden Interesses an jenen Gegenständen.⁵⁰

Perander behandelt auch hier die Lehre Herbarts nur kritisch.⁵¹ Er kritisiert zuerst die Forderung nach der gleichmäßigen Stärke der Interessen und stellt fest, daß Herbart sie nicht genauer begründet. Diese Gleichmäßigkeit widerstreitet nach Perander dem Prinzip der Individualität und die Interessen bilden deshalb keine organische Einheit. Sie bleiben atomistisch nebeneinander und so wird "der pädagogische Studienplan" Herbarts nicht zusammenhängend. Seine organisierenden Elemente weichen nach Perander von dem Prinzip der Vielseitigkeit ab. Herbart löst diesen Widerspruch letztlich nicht.⁵² Im Lehrplan Herbarts führt das im Bereich des Wissens einerseits zu einer oberflächlichen Vielheit der empirischen Naturwissenschaften (neben den zentralen Naturwissenschaften sogar Mineralogie, Technologie und Physiologie), andererseits zu einer großen Bedeutung der Mathematik als einem Verbindungsmittel jener. Die Mathematik ihrerseits muß in enger Beziehung zu diesen empirischen Wissenschaften gelernt werden.⁵³

Die Mathematik hat aber bei Herbart auch eine zentrale formale Bedeutung für den Lehrplan. Sie eignet sich bestens für die Erweckung der Aufmerksamkeit des Kindes, weil die Gestalt und die Zahl ursprüngliche, klare und eindeutige Formen sind. Dadurch können sie für den Unterricht auch seine richtige Autorität garantieren. Kein anderes Fach, Geschichte,

50 Perander (1883), S. 72–73. Die Übersetzung Peranders für das 'gesellschaftliche Interesse' Herbarts (*Pädagogische Schriften* I, S. 286, *passim.*, *Umriss*, S. 39) ist nicht ganz genau.

51 Diese ausschließlich kritische Einstellung ist bei Peranders Darstellung der Interessenlehre Herbarts etwas einseitig, weil diese Lehre pädagogisch fruchtbarer ist als die Psychologie Herbarts. Andere finnische Herbartianer hoben gerade die Interesselehre positiv hervor: z.B. W. Ruin hielt 1888 die mathematisierende Psychologie Herbarts für veraltet aber den Begriff des Interesses pädagogisch für immer aktuell (Ruin 1888, S. 120–121).

52 Perander (1883), S. 75–77.

53 *Ibid.*, S. 80–81.

Moral, Religion kann diese wichtige Aufmerksamkeit wecken.⁵⁴ Diese Lehre Herbarts ist nach Perander zunächst psychologisch falsch. Das Kind kann die mathematische Evidenz nicht so leicht und natürlich begreifen, wie Herbart glaubt. Perander zitiert Herbart kritisierend die *Metaphysik* von Aristoteles, wo er den menschlichen Geist mit der Eule Minervas vergleicht, die am klarsten im Dunkeln sieht: "Das, was an und für sich oder objektiv genommen das Klarste ist, ist für uns nicht das Klarste. Die Phänomene sind nicht an und für sich gleich klar, wie die abstrakten Prinzipien, und doch schreitet der menschliche Geist von den Phänomenen zu den Prinzipien fort, nicht umgekehrt".⁵⁵

Die zentrale Rolle der Mathematik ist nach Perander besonders deshalb nicht begründbar, weil sie den inhaltlichen Reichtum des Denkens nicht konkret unterstützt. Daher kann sie das spekulative Interesse nicht wirklich aufbauen. Herbart hat von der Mathematik "vielseitigere bildende Einflüsse erwartet, als diese eigentlich hat". Wegen ihrer inhaltlichen Begrenzungen (Inhaltsbegrenzung) ist die Mathematik nicht ein so brauchbares Mittel, um das spekulative Interesse zu begründen und zu beleben, wie Herbart glaubte. Besonders Logik und Dialektik müssen daher die mathematische Form ergänzen: erst dadurch kann das Denken z.B. Sophismen auflösen.⁵⁶ Obwohl Herbart auf dem Gebiet der 'Teilnahme' für klassische Sprachen und pragmatische Geschichte eine vorbereitende Rolle für das spekulative Interesse anerkennt, bleibt die theoretisch führende Rolle der Mathematik bestehen.⁵⁷

Die Rolle der Mathematik ist der zentrale Gegenstand von Peranders Kritik: Herbarts Auffassung über die humanistischen Studien – also auf dem Gebiet der 'Teilnahme' – kritisiert er nicht so scharf. Die wichtigste kritische Bemerkung hier ist, daß Herbart die Bedeutung der Geschichte und der Sprachstudien einseitig ästhetisch und sozial – für die Veredelung des 'Umganges' und der "Gesinnungen gegenüber Menschen" – bestimmt. Diese haben nach Perander aber auch eine wichtige Bedeutung für das Wissen: sie entwickeln neben dem spekulativen Interesse (das Herbart ja

54 Ibid., S. 84–85. Obwohl die Philosophie nach Herbart eine Krönung der Erziehung ist, bereitet die Mathematik auch sie am besten vor und ist auch ein Vorbeugungsmittel gegen ihre 'Gefahren', *ibid.*, S. 87. Über die Bedeutung der Mathematik vgl. auch *Pedagogikens teori* (Herbsttermin 1885), S. 372–378. Perander scheint hier die Rolle der Mathematik positiver ausulegen, aber in Hinsicht auf den Lehrplan als Ganzen stimmt das nicht (vgl. *ibid.*, S. 438–439, wo Perander über die inhaltliche Armut der Mathematik spricht und ihr gegenüber die Rolle der Sprachstudien betont).

55 Perander (1883), S. 83–84.

56 *Ibid.*, S. 89–90.

57 *Ibid.*, S. 98.

zum Teil anerkannte) auch das empirische Interesse. Z.B. der ethische Inhalt von Geschichte und Literatur ist in dieser Hinsicht wichtig: es ist sowohl "ein Gebiet für das theoretische Studium auf der Grundlage von Erfahrungen (teoretisk erfarenhetsstudium) und für das spekulative Interesse". Perander weist hier auf die antike Auffassung hin, daß "ein denken- des Studium der Mythen und poetischen Werke die eigentliche Philosophie der Jugendlichen sei". Nach Aristoteles ist der Philosoph daher auch philomythos (Freund der Mythen).⁵⁸ Man kann nicht so abstrakt wie Herbart die Mathematik und die Naturwissenschaft von den humanistischen Studien unterscheiden. Besonders wissenschaftliche Sprachstudien können große allgemeine pädagogische Einflüsse haben, obwohl Herbart ihnen keine entwickelnde Kraft zuspricht.⁵⁹ Sie können sogar die fehlende Einheit des Lehrplans stiften, wie Perander E. von Hartmann zitierend zum Schluß bemerkt.⁶⁰

Bei den humanistischen Studien fehlt bei Herbart ganz das nationale Bildungsmoment. Das ist nach Perander ein ernsthafter Mangel. Der erklärt sich von der veränderten geschichtlichen Situation her: die Auffassung Pestalozzis und seiner Anhänger über die Menschlichkeit war nach Perander noch nicht so individualisiert wie in seiner Zeit. Die nationale Bildung muß natürlich die höchsten menschlichen Bildungsinhalte assimilieren und so darf man sie nicht im Gegensatz zu "dem Menschlichen, Kosmopolitischen im besten Sinne des Wortes" verstehen. Die nationalen Bildungsinhalte haben jedoch große Bedeutung: besonders die nationalen Sagen und die Literatur sind für die Charakterbildung wertvoll. Die psychische Natur des Kindes und "die frühesten Äußerungen des Nationalgeistes in Sagen und in der Dichtung" haben eine bemerkenswerte Gleichheit.⁶¹

Schließlich faßt Perander seine Kritik an Herbarts Lehrplan zusammen, wenn er sagt, daß seinem Lehrplan "ein zureichender Zusammenhang fehlt" und er daher "die Wirksamkeit der Jugendlichen zersplittert". Sein Plan stellt entweder zu hohe Anforderungen oder führt "überall zur Oberflächlichkeit". Seine Bestrebung, sowohl die Mathematik und die Naturwissenschaften als auch die humanistischen Studien sehr umfassend dar-

58 Ibid., S. 99. Vrgl. auch *Pedagogikens teori*. Handskrifter vol. VII, S. 433–440. 'Mythos' meint bei Aristoteles nicht nur die Mythe im engeren Sinne, sondern auch die Fabel (*Poetik*, 1450 b ff.).

59 Ibid., S. 100. Vrgl. *Pedagogikens system*. Herbsttermin 1884. Handskrifter vol. VIII, S. 108, wo Perander die nahe Verwandtschaft von Sprache und Denken hervorhebt und sagt, daß die Sprachstudien die Intelligenz entwickeln.

60 Ibid., S. 103.

61 Ibid., S. 102. Vrgl. S. 142–144.

zustellen, ist nach Perander eine unmögliche Aufgabe.⁶² Perander selbst gibt den Sprachstudien und der Geschichte eine organisierende Bedeutung für den Lehrplan: sie haben neben ihre wichtige Bedeutung für das Wissen (die schon hervorgehoben wurde) eine ethische und praktische Bedeutung für die Charakterbildung. Besonders die nationale und antike Geschichte ist wichtig: sie entwickelt die ethische Individualität und hilft "die Organisationen des allgemeinen Geistes" zu begreifen.⁶³ Perander stellt fest, daß die Rolle der klassischen Sprachen heutzutage problematisch geworden ist: daher betont er mehr die Rolle der nationalen Sagen und der Literatur.⁶⁴ In den Vorlesungen Peranders kommt klar die wichtige Bedeutung des traditionellen Inhalts und seiner Wahrheit für den Lehrplan zum Ausdruck. Die zentrale Forderung Pestalozzis, die der "harmonischen und gleichförmigen Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten", schiebt nach Perander die Aufgabe der Fortsetzung "der positiven Bildungstradition" zu sehr beiseite. Die wahrhafte Humanität ist nicht eine Virtuosität der Kräfte sondern eine Kultivierung der Tradition. Man muß in der Erziehung die materielle und formale Seite vereinen: das ethische und psychologische, den "in der Geschichte der Menschheit verwirklichten objektiven Geist" mit dem subjektiven Geist.⁶⁵

Auch in der Bestimmung der Aufgabe der Schule kommt Perander den Auffassungen der hegelianischen Tradition nahe. In einer Skizze über verschiedene Schulformen und Lehrpläne faßt er die Aufgabe der Schule direkt mit Worten Cleves zusammen: "Die Erkenntnis der Wahrheit und eine dadurch *mitgebrachte*⁶⁶ Denk- und Handlungsweise bildet das eigentliche Ziel der Wirksamkeit der Schule. Der psychologische Gesichtspunkt ... hat eine bloß negative Bedeutung: der reale Inhalt der Bildung kann nicht aus dem Gesetz der individuellen Entwicklung hergeleitet werden. Die Schule läßt den Jugendlichen einsehen und erkennen, daß der Wert des Traditionellen (häfdvunnes) von der Übereinstimmung mit dem Wahren abhängt. Der reale Inhalt der Bildung hängt davon ab, wie weit die Gesellschaft die Tradition weiter belebt (fortliffvade). Was die Schule durch die *Fakten* der Wahrheit erleuchten muß, kann so nur durch die Betrachtung des Wesens und der geschichtlichen Entwicklung der Gesell-

62 Ibid., S. 101.

63 Ibid., S. 138–139.

64 Ibid., S. 145. Perander analysierte auch selbst ästhetisch vor allem die Sagen von Kalevala (z.B. Perander 1872). Über den Lehrplan Peranders s. auch Sainio (1952), S. 59–63.

65 *Pedagogikens system*. Herbsttermin 1884. Handskrifter vol. VIII, S. 10–12.

66 Die Handschrift in den Vorlesungen Peranders ist sehr verwickelt. Ich benutze das Symbol: ** um zu sagen, daß die Auslegung der Wortbedeutung nicht ganz sicher ist.

schaft gefunden werden".⁶⁷ Das psychologische Moment hat also hauptsächlich nur für die formalen und anthropologischen Bedingungen der Bildung Bedeutung: das Wesentliche des Materials muß man nach anderen Kriterien bestimmen. Die Forderung nach geschichtlicher und kultureller Wahrheit ist für diesen Inhalt konstitutiv. Man muß sie kritisch und wissenschaftlich begründen aber auch aktuell bestimmen: fragen, was theoretisch und praktisch für die Zukunft fruchtbar sei. Perander folgt hier klar den Grundgedanken von Snellman und Cleve.

Perander stützt sich auch in seiner Kritik an Herbart klar auf die tragenden Grundgedanken der hegelianischen Bildungsphilosophie und kombiniert vielseitig mit ihr sowohl moderne als auch antike Lehren. Seine Kritik an Herbart konstatiert wesentliche Widersprüche und Probleme seines Denkens. Die Kritik Peranders ist jedoch in der Dissertation (1883) übermäßig negativ: seine Vorlesungen (bes. *Pedagogikens system*) zeigen, daß er sich auch positiv sehr viel auf Herbart stützt. Es ist offenbar, daß sein Denken in der Pädagogik zum Teil noch im Werden war. Er wurde jedoch nie ein 'Herbartianer' im Sinne Johnssons oder Ruins: er ist theoretisch von ihm zu sehr unabhängig, um seine Philosophie und Pädagogik für den letzten Schritt dieser Wissenschaften halten zu können.

Perander entwickelte selbstständig viele wertvolle Gedankengänge, die als solche für das pädagogische Wissen fruchtbar sind. Er war als Denker neben seiner Vielseitigkeit sehr scharfsinnig, z.B. dem ziemlich pedantischen Cleve klar überlegen. Leider unterbrach der frühe Tod vorzeitig die interessante Gedankenentwicklung Peranders, aus der wahrscheinlich etwas selbstständiges für die Pädagogik entstanden wäre. Nach Perander wurde eine andere Form des pädagogischen Denkens, der Herbartianismus, in der finnischen Pädagogik vorherrschend. Waldemar Ruin wurde 1888 Professor für Pädagogik und hatte das Amt bis 1926 inne. Neben Johnsson (später auf Finnisch Soininen) war er die führende Figur des finnischen Herbartianismus.

67 *Anteckningar om olika skoltyper och läroplaner. Handskrifter vol. VIII, S. 190.*

VI Zum Schluß: Die empirische Wende der Pädagogik und die Bedeutung des Hegelianismus

Waldemar Ruin, ein bedeutender Skizzierer der neuen 'wissenschaftlichen' Pädagogik und einer der ersten Verteidiger des Herbartianismus in Finnland, reflektierte die Bedeutung der empirischen Wende für die Pädagogik in seiner Beurteilung einiger Werke des anderen Herbartianisten, M. Johnsson (später Soininen) im Jahre 1903. Er kritisierte dabei scharf den Hegelianismus und sah im Herbartianismus und Comteschen Positivismus die Grundlegung einer wissenschaftlichen Wende der Pädagogik. Wie die Soziologie und Psychologie, kann – auf ihre vorbereitende Arbeit sich stützend – auch die Pädagogik eine wissenschaftliche Disziplin werden. Für die Pädagogik hat vor allem die empirische Psychologie eine große Bedeutung. Diese Grundlage wird schon durch Herbart erreicht und er ist daher noch immer die wichtigste Quelle für die wissenschaftliche Pädagogik.¹

Ruin faßt die Bedeutung Herbarts in kritischer Gegenüberstellung mit der idealistischen Pädagogik (vor allem Hegel) folgendermaßen zusammen: "Die Pädagogik ist vor allem eine realistische Kunstdisziplin und fantastische Gedankenkonstruktionen sind nicht sehr vorteilhaft für sie. Sie muß sich vielmehr auf eine scharfe Beobachtung (iakttagelse) von gegebenen Verhältnissen, vor allem der unendlichen Vielheit von psychologischen Tatsachen, gründen ... diese empirische Richtung bezeichnet so vorteilhaft die Philosophie Herbarts im Gegensatz zu den am meisten

1 Ruin (1903), S. 409–410.

bewunderten Gedankengebäuden jener Zeit, die vielmehr von einer echt romantischen Wirklichkeitsflucht abhängen (skatta át). Diese sog. idealistischen Systeme ... stempeln die empirische Betrachtungsweise als eine niederere Art von Wissenschaftlichkeit ab. Sie schweben so von Anfang an viel zu hoch über dem individuell bestimmten psychologischen Terrain der Pädagogik und so müssen sie im wesentlichen pädagogisch unfruchtbar bleiben".² Ruin akzeptiert andererseits den ethischen Idealismus Herbarts und sieht in ihm noch eine "ganz andere Möglichkeit", das mündigste pädagogische System der Zeit zu werden. Dieses Moment muß im Gegensatz zum psychologischen Realismus ganz "frei von der Wirklichkeit" gedacht werden, um klar das Moment des Sollens und der Pflicht für die pädagogische Praxis darzustellen. Das Ideal stellt für die Pädagogik "ein großes Arbeitsmotiv" dar. Herbart ist auch in dieser Hinsicht besser als diejenigen Idealisten, die in dieser Frage in eine "monistische Verwirrung" geraten. Diese 'romantische' Verwirrung der Realität und Idealität zerstört dieses ideell ethische Arbeitsmotiv der Pädagogik.³

Diese Argumente richten sich vor allem gegen den Hegelianismus, wie Ruin bald explizit sagt. Die Ethik Hegels ist nach ihm realistisch, sie hat keine höhere Norm für das Gute und das Recht als das, "was man aus der Uhr der Zeit lesen kann". Daher hat Hegel keine wirkliche Staatskunst und tatkräftige (bragdrik) Pädagogik entwickeln können. Als Kriterium des Guten und Rechten blieb für den Menschen nur "seine Macht, sich selbst durchzusetzen (göra sig gällande)". In der Pädagogik blieb nach Ruin die Hegelsche Philosophie zum Glück vielmehr eine äußere Form. Z.B. die Schulpädagogik Cleves kombiniert eigentlich humanistische Tradition, praktisches Wissen aus der Schulmannpraxis, einen Kompromiß mit den Realien und einer starken Gesellschaftsmoral auf der Grundlage des protestantischen Glaubens des finnischen Volkes. Die 'abstrakte philosophi-

2 Ibid., S. 410–411.

3 Ibid., S. 411–412. Diese Beschuldigung des Monismus, die Ruin vor allem gegen den Hegelianismus äußert, kommt schon bei Herbart in seiner Rezension von Hegels *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* 1822 vor. Hegel folgt nach ihm dem "durch Schelling überarbeiteten Spinozismus". Diese Überarbeitung basiert darauf, daß "Kantsche transzendente Freiheit und Platonische Ideen herein gemengt werden; so wird der herbe Wein versüßt, und denen, die ein gemischtes Getränk lieben, genießbar gemacht". Man kann nach Herbart aber Spinoza und Kant nicht ohne Widerspruch vereinen. (Herbart 1822, S. 83–84). In der Rechtsphilosophie entwickelt Hegel eigentlich nur den "bösen Geist des Spinozismus" weiter, der "in dem Rechte des Stärkeren" kulminiert (ibid., S. 91). Das führt zu einer Verherrlichung des Staates und der Wirklichkeit und zur Verneinung des ethischen Sollens. Das ist nach Herbart unhaltbar: "Ob das wohl Ernst ist? Soll man glauben, Hr. H. Sorge mehr dafür, in die wirkliche Welt zu passen, als in die Welt, wie sie sein soll? Alle ausgezeichneten Denker haben von jeher gesucht, sich über die Wirklichkeit zu erheben". (Ibid., S. 96–97).

sche Lehre' jenes Buches bleibt diesen, an sich fruchtbaren Aspekten gegenüber nur eine äußere Form. Auch die dialektische Methode ("der Dreivierteltakt mit These, Antithese, Synthese, bis zur Unendlichkeit repetiert") bleibt nur eine Dekoration "wegen der Wissenschaftlichkeit".⁴

Die Kritik Ruins (und schon Herbarts selbst) an Hegel nimmt einige heute gut bekannte Mißinterpretationen des Hegelschen Denkens vorweg (die Verherrlichung des Wirklichen, den Vorrang des Staats vor den Einzelnen, der Schematismus des triadischen Verfahrens usw.). Sachlich interessanter sind seine Thesen über die Bedeutung der 'wissenschaftlichen' Wende der Pädagogik, die einerseits auf der Entstehung der empirischen Psychologie und Soziologie, andererseits auf einer abstrakten Ethik basiert. Das trifft eigentlich gut das Wesen der späteren Entwicklung: die Bedeutung der empirischen Forschung ist gewachsen und die Sphäre der ethischen Ideale (die Ziele der Erziehung) hat sich mehr und mehr aus dieser konkreten Forschung losgelöst bis zur völligen 'Wertfreiheit' des Positivismus. Schon Herbart ist in dieser Hinsicht dualistisch: seine Lehre von den Interessen und der Ethik existiert relativ unabhängig von seiner Psychologie.⁵ Der Herbartianismus bedeutet so den ersten Schritt zu einer späteren Verengung des pädagogischen Denkens: vor allem die kritische Analyse der gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen der pädagogischen Praxis und ihre Entwicklungstendenzen bleiben allmählich ausserhalb des Forschungsgebiets. Das empirische Verfahren und die idealistische Ethik schließt z.B. die Analyse der prinzipiellen Bedeutung der institutionellen Verbindungen der Pädagogik aus. So wird eine konkrete, nicht nur moralisierende, Gesellschaft- und Institutionskritik unmöglich.

In der späteren positivistischen Pädagogik wird noch die Ethik ausgeschlossen und die kultur- und gesellschaftskritische Kapazität der Pädagogik wird so prinzipiell vernichtet. Die empirische Pädagogik wird in dieser verstümmelten Form ein geeignetes Mittel für die Sozialtechnologie, eine technische Disziplin für 'social engineering' (Popper) oder für die Skizzierung von 'technischen Normen' (z.B. Brezinka). Die an sich wertvollen Resultate der Kinderpsychologie oder Erziehungssoziologie sind für diese umfassendere kritische und humanistische Aufgabe nicht ausreichend. Die geschichtlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Pädagogik bestimmen aber zentral die konkreten Inhalte der erziehenden Tätigkeit und erfordern eine rationale, hermeneutische und dialektische

4 Ruin (1903), S. 413–414.

5 Das ist natürlich eine Verallgemeinerung: die ästhetischen Verhältnisse zwischen den Vorstellungen bilden nach Herbart die Grundlage für die moralischen Urteile. Klafkowski, S. 184.

Analyse. Die empirischen Einzelanalysen können diese umfassendere kritische Aufgabe nicht erfüllen. Die Umformung der Pädagogik zur Verhaltenswissenschaft (behavioral science) hat ihre klassische humanistische und kritische Funktion ausgeschlossen. Diese Verengung ist sachlich aber nicht begründbar: sie scheint vielmehr die kritische Kapazität dieser Wissenschaft zu minimieren.

Was wird also ausgeschlossen, wenn die 'wissenschaftliche' Pädagogik durch den Herbartianismus ihre erste Entwicklungsform erreicht? Die kritischen Urteile gegenüber dem Hegelianismus hoben schon einige Aspekte hervor. Nach Herbart mußte vor allem die 'monistische' Betrachtungsweise, die Spinoza und Kant (d.h. die Objektivität und Subjektivität) vereint und die wirklichkeitsnahe Ethik, die die existierenden Machtverhältnisse als Ausgangspunkt hat, ausgeschlossen werden. Das sind aber gerade die systematischen Aspekte, die eine geschichtliche, kulturelle und gesellschaftliche Kritik ermöglichen. Die 'monistische' Betrachtungsweise ist darüber hinaus noch für die empirische Forschung wichtig, weil sie das Moment der Natürlichkeit und die kulturelle Wirklichkeit mit ihrer subjektiven Dynamik zu verbinden versucht. Die Psychologie wird im Hegelianismus so als ein Moment der totalen Bildung der Individuen ausgelegt: die Psychologie allein – als eine empirische Disziplin – kann nicht diese Entwicklung des Ganzen begreifen. Die Natürlichkeit wird kulturell umgeformt und die Kultur hat auch in ihren entwickeltsten Formen Momente der Natürlichkeit in sich. Es ist so nicht eine nur empirische Aufgabe, die 'Gesetze' (oder vielmehr relativ stabilen kulturell und gesellschaftlich bedingten Entwicklungstendenzen) des psychischen Prozesses zu suchen. Die Aufgabe ist weit komplexer: man muß die Persönlichkeit im dynamischen Zusammenspiel von Natur und Kultur begreifen.

Die Frage der Ethik wird im Hegelianismus zu einer konkreten Kultur- und Gesellschaftskritik konkretisiert. Diese bedeutet keine Verherrlichung des Wirklichen, sondern einen Versuch, die konkreten Tendenzen der gegenwärtigen Kultur und Gesellschaft humanistisch und zukunftsorientiert einzuschätzen. Diese 'konkrete Kritik' (dieser Ausdruck von Marx trifft die dynamische Betrachtungsweise des Hegelianismus sachlich gut) kommt z.B. in der dynamischen Rolle der Subjektivität und in der Betonung der institutionellen Autonomie der Schule zum Ausdruck. Das bedeutet keine Verneinung der klassischen pädagogischen Ideale, sondern eine Bestrebung, deren konkrete historische Auslegung und praktische Bedeutung zu finden. Die Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft und diese ethische und humanistische Konkretisierung ist ihre wesentliche kritische Aufgabe. Die empirische Erziehungswissenschaft hat durch die Sozialtechnologie auch diese praktische Verbindung – sie weigert sich

aber, die Werte und Ziele der pädagogischen Tätigkeit rational und kritisch zu betrachten (Wert'freiheit'). Der Hegelianismus bietet ihr gegenüber ein Modell für das ethisch, politisch und kulturell bewußte Handeln, das von den inneren Werten der Pädagogik selbst⁶ ausgeht. Die Konkretisierung geschieht nicht allein durch die Zielsetzungen der anderen gesellschaftlichen Kräfte, sondern die Pädagogik hat auch ethisch, politisch und kulturell zielbestimmende Kapazität, sogar Pflicht. Sie muß die pädagogischen Werte hervorheben und die objektiven Forderungen anderer Institutionen dadurch zukunftsorientiert für die Erziehung selbst bestimmen.

Als eine Wissenschaft vom Menschen darf die Pädagogik ihr humanistisches Wesen nicht ableugnen. Sie kann diese ihre klassische Rolle in engerer Zusammenarbeit mit den Kultur- und Gesellschaftswissenschaften und der Philosophie wieder erreichen. Die engen Perspektiven des empirischen Verhaltens bieten nur kontingenten Bruchteil der Wirklichkeit des Menschen, die wesentlich durch die kulturellen und gesellschaftlichen *Möglichkeiten* bestimmt wird. Diese Möglichkeiten sind auch der wesentliche Gegenstand der Pädagogik, und diese kann sie nur durch die relative Rehabilitierung ihrer klassischen Rolle als eine humanistische Wissenschaft ausreichend berücksichtigen.

6 Mit diesen Werten meine ich z.B. die Beachtung der persönlichen Individualität der Schüler, die Emanzipation ihrer potentiellen Kräfte, die Beachtung der inneren Logik des theoretischen und praktischen Denkens durch die dialogischen und aktivierenden Methoden des Unterrichts usw.

Quellen

In der Untersuchung benutzte Abkürzungen

HYK = Universitätsbibliothek Helsinki

VA = Staatsarchiv, Helsinki

ÅA = Bibliothek der Åbo Akademi, Turku

SKS = Archiv der Literaturgesellschaft Finnlands, Helsinki

SLFA = Archiv der Schwedischen Literaturgesellschaft in Finnland, Helsinki

SA = Samlade Arbeten

KT = Kootut teokset (Gesammelte Schriften)

MEW = Marx – Engels Werke

TuP = Tidskrift utgiven av Pedagogiska Föreningen i Finnland

Ungedruckte Quellen

Aminoff, G.F., *Föreläsningar i Philosophiens Historia*. HYK.

Cleve, G., *Vilniemen professori ja hänen perheensä*. Muistelmia. HYK.

Cleve, Z.J., *Die Manuskriptesammlung Cleves*. VA.

Cleve, Z.J., *Föreläsningar öfver skolpedagogik*. HYK.

Laurell, A.A., *Die Manuskriptesammlung Laurells*. SLFA.

Leinberg, K.G., (Zur Geschichte des Lyzeums von Helsinki). SKS.

Snellman, J.V., *Die Manuskriptesammlung Snellmans*. HYK.

Snellman, J.V., *Diktamen till protokollet vid visitationen i Högre Elementarskolan i Kuopio 17.VI 1848*. Senaatin talousosaston asiakirjat. VA.

Perander, J.J.F., *Die Manuskriptesammlung Peranders*. HYK.

Tengström, J.J., *Anteckningar i Logiken under Prof J.J. Tengströms publica föreläsningar. Hösttermin 1834*. Carl Al. Lillström. HYK.

Tengström, J.J., *Anteckningar vid Prof. J.J. Tengströms publica föreläsningar öfver Inledning till Philosophien och den högre Logiken, efter Hegel*. Gjorda af J.Ph. Palmén. HYK.

Tengström, J.J., Briefe an H. Kellgren, R. Tengström. HYK.
 Tengström, J.J., Briefe an H. Kellgren, C.G. Westzynthius. ÅA.
 Tengström, J.J., *Psychologi. Höstterminen 1835. Anteckningar under Akademiska Föreläsningar*, af August Lindfors. HYK.

Literatur

- Adorno, T.W., *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main 1975.
 Airas, P., *Yksilö ja hänen suhteensa yhteisöön J.V. Snellmanin historianfilosofiassa*. Jyväskylä 1956.
 Alanen, L.–Haaparanta, L.–Lumme, T., *Nainen, järki ja ihmisarvo*. Esseitä filosofian klassikoiden naiskäsitteistä. Juva 1986.
 Alavuotunki, J., *J.V. Snellman Ruotsissa 1839–1840*. Aatteet yhteiskunnallisessa ja historiallisessa miljöössä. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 1/1986. Yleinen aate- ja oppihistoria. Oulu 1986.
 Alavuotunki, J.–Leikola, A.–Manninen, J.–Räsänen, A.-L. (hrsg.), *Aufklärung und französische Revolution II*. Ein Symposium zur Ideen- und Wissenschaftsgeschichte in Oulu 8.–10.10.1986. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 3/1987. Yleinen aate- ja oppihistoria. Oulu 1987.
 Anderssen, O., *Kasvatustyön historiaa I–II*. Porvoo 1918.
 Apel, K.O., *Transformation der Philosophie I–II*. Frankfurt am Main 1976.
 Apel, K.O., *Das Leibapriori der Erkenntnis*. Eine erkenntnisanthropologische Betrachtung im Anschluß an Leibnizens Monadenlehre. In: Gadamer, H.G.–Vogler, P. (hrsg.), *Neue Anthropologie* 7. Stuttgart 1975.
 Aristoteles, *Metaphysik*. Schriften zur Ersten Philosophie. Stuttgart 1978.
 Aristoteles, *Nicomachean ethics*. The Works of Aristotle II. Chicago, London, Toronto 1952.
 Aristoteles, *On the soul*. The Works of Aristotle I. Chicago, London, Toronto 1952.
 Aristoteles, *Poetik*. Griechisch – deutsch. Leipzig 1979.
 Aristoteles, *Politics*. The Works of Aristotle I. Chicago, London, Toronto 1952.
 Avellan, J.H., *Till tänkande Uppfostrare och Föräldrar*. En betraktelse. Helsingfors 1933.
 Ballauf, Th.–Schaller, K., *Pädagogik*. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band I–III. Freiburg/München 19–1973.
 Bolin, W., *Familjebegreppets utveckling ända till reformationen*. Helsingfors 1860.
 Bolin, W., *Leibnitz ett förebud till Kant*. Helsingfors 1864.
 Bolin, W., *Undersökning af läran om viljans frihet, med särskildt afseende å Kants behandling af problemet*. Helsingfors 1868.
 Bubner, R. (hrsg.), *Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung*. Band 2. Mittelalter. Stuttgart 1984.
 Bubner, R.–Cramer, K.–Wiehl, R. (hrsg.), *Hermeneutik und Dialektik I*. Tübingen 1970.
 Buhr, M.–Oiserman, T. (hrsg.), *Vom Mute des Erkennens*. Beiträge zur Philosophie G.W.F. Hegels. Berlin 1981.
 Bökk, E., *Zacharias Joachim Cleve och hans förhållande till den pedagogiska rörelsen i Finland*. TuP 1900–1904.
 Bökk, E., *Z.J. Cleve, Grunddrag till skolpedagogik*. TuP 1885.
 Castren, Z., *J.V. Snellman ja kansansivistystoimi*. Ajatus IV. Porvoo 1930.
 Cleve, Z.J., *Att man icke upphör att vara människa för det man går i skola*. Kuopio tidning 7–9/1856.

- Cleve, Z.J., *De cognitionis generibus Spinozae*. Helsingforsiae 1850.
- Cleve, Z.J., *De principio philosophiae*. Helsingforsiae 1848.
- Cleve, Z.J., *Ett bref från Z.J. Cleve till A.E. Arppe*. TuP 1904.
- Cleve, Z.J., *Forslag til en forandret ordning af det høiere Skolevaesen*. TuP 1867.
- Cleve, Z.J., *Försök till lärobok i psykologi*. Helsingfors 1858.
- Cleve, Z.J., *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors 1884.
- Cleve, Z.J., *Helsingfors Lyceum under de trettiofem första åren af dess verksamhet, tecknad af K.G. Leinberg*. TuP 1866.
- Cleve, Z.J., *Huru skall "motståndet emot skolan" brytas?* TuP 1866.
- Cleve, Z.J., *Hvari består uppfostran?* TuP 1865.
- Cleve, Z.J., *Ihmistä. Häme. Hämeäläisöskunnan toimittama juhlaletti*. Tampereella 1891.
- Cleve, Z.J., *I hvad mån förmår intellektuel bildning betrygga sedligt själfbestånd?* Kuopio tidning 36–39/1855.
- Cleve, Z.J., *Jean Jacques Rousseaus gengångare inom pedagogiken*. Tidskrift utgiven av Pedagogiska Föreningen i Finland 1868.
- Cleve, Z.J., *Kasvatustieteen oppikirja*. Tehnyt H.R. Rüegg, suomentanut Ferd. Ahlman. TuP 1871.
- Cleve, Z.J., *Koulujen kasvatuseri*. Helsinki 1886.
- Cleve, Z.J., *Människans bildning och dess villkor*. Helsingfors 1901.
- Cleve, Z.J., *Mietettä Suomen kansakoulusta ja sen opetusohjelmasta*. Kansanvalistusseuran toimituksia 118. Helsingissä 1900.
- Cleve, Z.J., *Några ord om ande och natur*. Föredrag ... hållet i Universitets Solennitetssal, den 6 December 1850. Helsingfors 1850.
- Cleve, Z.J., *Om folkbildningen*. Kuopio tidning 16–19/1855.
- Cleve, Z.J., *Om undervisningen i botanik*. TuP 1868.
- Cleve, Z.J., *Om uppfostran inom familjen*. TuP 1866.
- Cleve, Z.J., *Professori Th. Reinin Sielutiede*. Kirjallinen kuukausilehti 10/1877.
- Cleve, Z.J., *Program med anledning af de förändringar som inträffat vid gymnasium i Kuopio under läsåret 1857–1859*. Kuopio 1860.
- Cleve, Z.J., *Skolan*. Pedagogiskt utkast. Helsingfors 1861.
- Cleve, Z.J., *Skolan I. Lärare och lärjungar*. Kuopio tidning 5–6/1855.
- Cleve, Z.J., *Skolan II. Vetenskaplig undervisning och sedlig karaktärsbildning*. Kuopio tidning 8–10/1855.
- Cleve, Z.J., *Skolverket inom forna Wiborgs och nuvarande Borgå stift af Matthias Akiander*. TuP 1866.
- Cleve, Z.J., *Skrifter i barnavård och uppfostran (I)*. TuP 1865.
- Cleve, Z.J., *Skrifter i barnavård och uppfostran (II)*. TuP 1866.
- Cleve, Z.J., *Tänkar om Finlands folkskola och dess läroprogramm*. En posthum afhandling. Helsingfors 1901.
- Cleve, Z.J., *Till deltagande i det andra allmänna skolläremötet i Finland*. Helsingfors 1867.
- Cleve, Z.J., *Till deltagande i det första allmänna skolläremötet i Finland*. Helsingfors 1863.
- Cleve, Z.J., *Till åhörande af de offentliga föredrag, hvarmed Professoren i ryska språket och litteraturen, Magister Arvid Trithof Nordqvist och Professoren i estetiken och nyare litteraturen, Doktor Karl Gustaf Estlander, komma att tillträda sina embeten ...* Helsingfors 1868.
- Cleve, Z.J., *Är människan människa, eller är hon det icke?* TuP 1870.
- Cygnæus, F., *Till åhörande af det offentliga föredrag, hvarmed Professoren i Pedagogik och Didaktik, Philosophie Doctorn och Magistern Zacharias Joachim Cleve kommer att tillträda sitt embete ...* Helsingfors 1862.
- Cygnæus, U., *Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestyttämisestä*. Helsinki 1910.

- Descartes, R., *Ausgewählte Schriften*. Leipzig 1980.
- Die Idee der Deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Bad Homburg vor der Höhe 1959.
- Enwall, M., Knuuttila, S., Manninen, J., *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuuksessa*. Jyväskylä 1989.
- Feuerbach, L., *Philosophische Kritiken und Grundsätze*. Sämtliche Werke II (hrsg. Bolin, W.–Jodl, F.). Stuttgart–Bad Cannstatt 1959.
- Fichte, J.G., *Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre*. J.G. Fichte – Gesamtausgabe (hrsg. R. Laut u. H. Gliwitzky) I, 2. Stuttgart–Bad Cannstatt 1965.
- Fichte, J.G., *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*. J.G. Fichte – Gesamtausgabe I, 2.
- Fichte, J.G., *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*. Werke. Auswahl in 6 Bänden (hrsg. F. Medicus). Bd. 1. Leipzig 1922.
- Fichte, J.G., *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung*. J.G. Fichte – Gesamtausgabe I, 5. Stuttgart–Bad Cannstatt 1977.
- Fichte, J.G., *Verantwortungsschrift ...*, Gesamtausgabe I, 6. Stuttgart–Bad Cannstatt 1981.
- Fichte, J.G., *Aus einem Privatschreiben* (im Jänner 1800.). Gesamtausgabe I, 6.
- von Fieandt, K., *Einige Snellman-Briefe zur junghegelianischen Publizistik*. In: Philosophisches Jahrbuch (hg. Krings, H. u.a.) Freiburg–München 1983.
- von Fieandt, K., *Snellmanin oppi ihmistä ennen julkaisemattoman luentosarjan valossa*. Historiallinen arkisto 67. Forssa 1975.
- Foucault, M., *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu 1980.
- Frank, M., *Einleitung*. In: Schleiermacher, F., Hermeneutik und Kritik. Frankfurt am Main 1977.
- Freire, P., *Pedagogy of the oppressed*. Whitstable 1972.
- Freud, S., *Johdatus psykoanalyysiin*. Jyväskylä 1981.
- Freud, S., *Unien tulkinta*. Jyväskylä 1968.
- Förteckning öfver den del af framledne Professoren J.J. Tengströms efterlemnade Boksamling ...* Helsingfors 1859.
- Gadamer, H.G., *Hegels Dialektik*. Fünf hermeneutische Studien. Tübingen 1971.
- Gadamer, H.G., *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1975.
- Grubbe, S., *Filosofisk sedelära*. Senare delen. Samuel Grubbes filosofiska skrifter i urval. Utgifna af Axel Nyblaeus. Fjärde bandet. Lund 1880.
- Gustafsson, F., *Z.J. Cleves Grunddrag till skolpedagogik*. Finsk Tidskrift 1885.
- Günther, K.-H. ua. (hrsg.), *Geschichte der Erziehung*. Berlin 1973.
- Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main 1973.
- Habermas, J., *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt am Main 1978.
- Halila, A., *Suomen kansakoululaitoksen historia I*. Porvoo ja Helsinki 1949.
- Hartmann, N., *Aristoteles und Hegel*. Kleinere Schriften 2. Berlin 1957.
- Havu, I., *Lauantaiseura ja sen miehet*. Helsinki 1945.
- Hegel – Bibliography – Bibliographie. München 1980.
- Hegel, G.W.F., *Briefe von und an Hegel I–II*. (hrsg. J. Hoffmeister). Hamburg 1969.
- Hegel, G.W.F., *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. Berlin 1975.
- Hegel, G.W.F., *Jenaer Realphilosophie*. Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805–1806. Hamburg 1969.
- Hegel, G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main 1973.
- Hegel, G.W.F., *Werke in 20 Bänden*. Frankfurt am Main 1969 ff.
- Hegel, G.W.F., *Ästhetik I–II*. Berlin und Weimar 1976.

- Hegel in Berichten seiner Zeitgenossen. Hrsg. von G. Nicolin. Hamburg 1970.
- Heikkinen, A., *Hyöty, valistus ja koulu*. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki 1972.
- Henrich, D., *Fichtes ursprüngliche Einsicht*. Frankfurt am Main 1967.
- Henrich, D., *Hegel im Kontext*. Frankfurt am Main 1975.
- Henrich, D., *Selbstbewußtsein*. Kritische Einleitung in eine Theorie. In: Bubner–Cramer–Wiehl 1970.
- Herbart, J.F., *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften 1–3*. (hrsg. O. Willman und T. Fritzsche). Osterwieck/Harz–Leipzig 1913–1919.
- Herbart, J.F., (Rezension der Hegelschen 'Rechtsphilosophie'). Leipziger Literaturzeitung 1822. In: Riedel, M. (hrsg.), *Materialien zu Hegels Rechtsphilosophie I*. Frankfurt am Main 1975.
- Herbart, J.F., *Umriß pädagogischer Vorlesungen 1835*. Paderborn 1964.
- Herder, J.G., *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Wiesbaden 1985.
- Hobbes, T., *Leviathan*. Aulesbury 1974.
- Hollo, J.A., *Snellmanin ja Cygnaeuksen pedagogisista periaatteista erityisesti kansakoulukysymyksessä*. Suomen kasvatustieteiden yhdistyksen aikakauskirja 1911.
- Holz, H.H.–Manninen, J. (hrsg.), *Vom Werden des Wissens, Philosophie – Wissenschaft – Dialektik*. Kongress der internationalen Gesellschaft für dialektische Philosophie – Societas Hegeliana. Helsinki 4.–8. Sept. 1984. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 2/1987. Yleinen aate- ja oppihistoria. Oulu 1986.
- d'Hondt, J., *Die Weihe Voltaires durch Hegel*. In: Buhr–Oiserman.
- Horkheimer, M., *Traditionelle und kritische Theorie*. Vier Aufsätze. Frankfurt am Main 1977.
- Hostler, J., *Leibniz's moral philosophy*. London 1975.
- Iisalo, T., *The Science of Education in Finland 1828–1918*. The History of Learning and Science in Finland 1828–1918. Societas Scientiarum Fennica. Helsinki 1979.
- Isosaari, J., *Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden ja opetusopin opetus vuosina 1865–1901*. Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun julkaisuja XXV. Jyväskylä 1961.
- Jodl, F., *Geschichte der Ethik als philosophischer Wissenschaft*. I. Band. Bis zum Schlusse des Zeitalters der Aufklärung. Stuttgart und Berlin 1906.
- Johnsson (später Soininen), M., *Herbartilaisuus kasvatustieteissä kirjallisuudessamme*. Valvoja 1897.
- Johnsson (später Soininen), M., *Opetusoppi I–II*. Helsinki 1901.
- Juntunen, M., *Radikaalin sivistysteorian käsitteistä*. Genesis 3/1979.
- Kaila, E., *Romantiikka ja nykyaika*. Historiallinen aikakauskirja 1/1941.
- Kant, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart 1980.
- Kant, I., *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. Stuttgart 1971.
- Kant, I., *Kritik der praktischen Vernunft*. Stuttgart 1978.
- Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt am Main 1974.
- Kant, I., *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart 1966.
- Kant, I., *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*. Leipzig 1979.
- Kant, I., *Was ist Aufklärung?* Kants Werke Band VIII. Berlin und Leipzig 1923.
- Kant, I., *Über Pädagogik*. Sämtliche Werke XII. Leipzig 1868.
- Kant, I., *Zum ewigen Frieden*. Ein philosophischer Entwurf. Stuttgart 1981.
- Karjalainen, A., *J.A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatustieteiden teorian metodista*. Näköaloja kasvatustieteiden tutkimuskäytännön edistämiseksi etsivä metodologinen pohdinta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39/1986. Oulu 1986.
- Karkama, P., *J.V. Snellmanin kirjallisuuspolitiikka*. Hämeenlinna 1989.

- Kesselring, T., *Die Produktivität der Antinomie. Hegels Dialektik im Lichte der genetischen Erkenntnistheorie und der formalen Logik*. Frankfurt am Main 1984.
- Kesselring, T., *Entwicklung und Widerspruch. Ein Vergleich zwischen Piagets genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik*. Frankfurt am Main 1981.
- Klafki, W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1971.
- Klafkowski, M., *Die philosophische Grundlegung des erziehenden Unterrichts bei Herbart*. Aalen 1982.
- Klinge, M., *Professoreita*. 35 professoria kuninkaallisen Turun, sittemmin Suomen keisarillisen Aleksanterin-, nytemmin Helsingin yliopiston 35 vuosikymmeneltä. Keuruu 1984.
- Klinge, M., *Turun ajoista 1840-luvun aktivismiin. Ylioppilaskunnan historia 1. 1828–1852*. Vaasa 1978.
- Knuuttila, S.–Manninen, J.–Niiniluoto, I. (hrsg.), *Aate ja maailmankuva*. Juva 1979.
- Kojeve, A., *Hegel. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main 1975.
- Kontinen, E.–Suortti, J.–Väyrynen, K., *Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma*. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 141. Jyväskylä 1980.
- Koski-Jännes, A., *Snellman ja Kaila suomalaisen persoonallisuustutkimuksen tiennäyttäjinä*. Psykologia 5/1978.
- Krautkrämer, U., *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher*. München 1979.
- Kretzmann, N.–Kenny, A.–Pinborg, J. (hrsg.), *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*. Cambridge 1982.
- Kusch, M., *Filosofis-historiallisen tulkinnan ongelmia*. Tiede ja edistys 4/1989.
- Kyöstiö, O.K., *Snellman pedagogina: radikaali, realisti vai konservatiivi?* Kasvatus 3/1981.
- König, E., *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Band 3. Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. München 1978.
- Laurell, A.A., *Afhandlingar i uppfostringsläran I-II*. Helsingfors 1831–1833.
- Laurell, A.A., *Den filosofiska speculationens propaedeutik I–VII*. Helsingfors 1834–1839.
- Laurell, A.A., *Dogmata systematis Hegeliani ontologica controversa*. Helsingforsiae 1843.
- Laurell, A.A., *Genmåle till Herr J.W. Snellman*. Väktaren 1/1848.
- Laurell, A.A., *Några momenter till frågan om qvinnans bildning enligt tidens fordringar*. Väktaren 3/1847.
- Laurell, A.A., *Några ord uti kyrkan och skolan*. Helsingfors 1847.
- Laurell, A.A., *Om naturanlagens olikhet hos båda könen*. Väktaren 4/1847.
- Laurell, A.A., *Paedagogiska aphorismer*. Väktaren 1/1847.
- Laurell, A.A., *Paedagogiska aphorismer*. Andra Häftet. Små uppsattser till en populär kunskapslära I. Väktaren 1/1849.
- Laurell, A.A., *Paedagogiska aphorismer*. Tredje Häftet. Små uppsatser till en populär kunskapslära II. Aesthetikens första elementer. Väktaren 2/1849.
- Laurell, A.A., *Specimen academicum de principio idealismi transcendentalis Schellingiani*. Aboae 1826.
- Laurell, A.A., *Specimen academicum religionis Christianae evolutionem per sua momenta subjectiva et objectiva exponens*. Helsingforsiae 1834.
- Laurell, A.A., *Öfversigt af den nyaste striden angående uppkomsten af Nya Testamentets Skrifter*. Väktaren 2/1847.
- Laurent, K.A., *Ur en gammal pennfejd (Cleve–Snellman)*. Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja LXXIII. Helsinki 1936.
- Lehmusto, H., *J.V. Snellman ja hänen asemansa Hegelin koulukunnassa*. Helsinki 1923.
- Lehmusto, H., *Snellman kasvatusopillisena ajattelijana*. Jyväskylä 1926.
- Leibniz, G.W., *Hauptschriften I–II*. Hamburg 1966.
- Lessing, G.E., *Die Erziehung des Menschengeschlechts und andere Schriften*. Stuttgart 1980.

- Liakka, N., *J.V. Snellman ja Uno Cygnaeus*. Kansanvalistus- ja kirjastolehti 1936.
- Lichtenstein, E., *Bildung*. Archiv für Begriffsgeschichte XII/1. Bonn 1968.
- Liedman, S.-E., *Att förändra världen – men med måtta*. Det svenska 1800-talet speglad i C.A. Agardhs och C.J. Boströms liv och verk. Värnamo 1991.
- Lukacs, G., *Der junge Hegel*. Über die Beziehungen von Dialektik und Ökonomie. Frankfurt am Main 1973.
- Lyotard, J.-F., *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Jyväskylä 1985.
- Lähde, W., *Juhana Vilhelm Snellman*. Kansanopetuksen kannalta katsottuna. Kansakoulun lehti 1906.
- Manninen, J., *A.F. Soldan – työtieteen juuria*. Kaleva 11.–12.1.1989.
- Manninen, J., *Dialektiikan ydin*. Jyväskylä 1987 (a).
- Manninen, J., *Hegelianismen i Finnland på 1800-talet*. Lychnos 1977–1978.
- Manninen, J., *Hegelianismus*. Enzyklopädisches Wörterbuch der Philosophie und der Wissenschaften. Köln 1989.
- Manninen, J., *Hegelin ja Snellmanin yhteiskuntapoliittisten katsomusten eroja*. Poliitiikka 3/1976.
- Manninen, J., *Miten tieto ylittää arkiajattelun*. Tiedon suhteellisuus ja sen kiistäminen ruotsalaisissa välienselvittelyissä Hegelin ja hegeliläisyyden kanssa. In: Manninen–Patoluoto (1986).
- Manninen, J., *Miten tulkita J.V. Snellmania*. Kirjoituksia J.V. Snellmanin ajattelun kehittymisestä ja taustoista. Snellman-instituutin julkaisuja 5. Jyväskylä 1987 (b).
- Manninen, J., *"... se voitti itselleen vain sivistyksen voitot" – Suomen hegeliläisyyden perustemoja*. In: Manninen–Patoluoto (1986).
- Manninen, J., *Snellman ja myöhäisromantiikka*. In: Knuuttila–Manninen–Niiniluoto.
- Manninen, J., *The Essence of Spirit*. Ajatus 38. Vammala 1980.
- Manninen, J.–Patoluoto, I. (hrsg.), *Hyöty, sivistys, kansakunta*. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu 1986.
- Mehtonen, L., *G.W.F. Hegel filosofisen tarkastelun luonteesta*. Huomioita Heidelbergin Enzyklopedian johdannon tutkimiseen. Poliitiikka 3/1976.
- Mehtonen, L.–Sironen, E., *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri*. Fragmentteja eräästä projektista 1977–1987. Jyväskylän yliopiston Filosofian laitos. Julkaisu 34. Jyväskylä 1987.
- Montesquieu, C. de, *The Spirit of Laws*. In: Great books of the western world 38. Chicago, London, Toronto 1952.
- Moog, W., *Geschichte der Pädagogik*. Band 3. Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ratingen und Hannover 1967.
- Naess, A., *Ökologi, samfunn og livsstil*. Ukast till en ökosofi. Oslo 1976.
- Natorp, P., *Johann Heinrich Pestalozzi*. Hänen elämänvaiheensa ja elämäntyönsä. Porvoo 1926.
- Neureuter, H.P., *Johan Vilhelm Snellman*. Leben, Werk, Deutschlandreise. Ein Beitrag zur finnisch-deutschen Geistesgeschichte. In: Snellman (1984), Kommentarband.
- Nicolin, F., *Hegels Bildungstheorie*. Bonn 1955.
- Niethammer, F.I., *Der Streit des Philantropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs – Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808.
- Nietzsche, F., *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Werke I. München–Wien 1980.
- Nietzsche, F., *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten*. Werke V. München–Wien 1980.
- Nordin, S., *Romantikens filosofi*. Svensk idealism från Höijer till hegelianerna. Lund 1987.
- Nurmi, V., *Uno Cygnaeus*. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki 1988.
- Okin, S.M., *Women in Western Political Thought*. Princeton 1979.
- Osborne, M.L. (hrsg.), *Women in Western thought*. New York 1978.

- Ottelin, A.K., *När herbartianismen var ung*. TuP 1927.
- Palmgren, R., *Suuri linja*. Arwidssonista vallankumouksellisiin sosialisteihin. Helsinki 1948.
- Patoluoto, I. (hrsg.), *J.V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta*. Suomen filosofisen yhdistyksen järjestämä kansainvälinen kollokvio, Helsinki 4.–5.12.1981. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 1/1984. Helsinki 1984.
- Patoluoto, I., *Sivistys kansantalouden liikuttajana*. J.V. Snellmanin taloudellisten katsomusten tausta ja muotoutuminen. In: Manninen–Patoluoto (1986).
- Patoluoto, I., *Snellman's Logic*. In: Patoluoto (hrsg.): *J.V. Snellmanin filosofia ...*
- Perander, J.J.F., *Aristoteles' idealstat*. Helsingfors 1878.
- Perander, J.J.F., *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors 1883.
- Perander, J.J.F., *John Stuart Mill'in yhteiskunnallinen filosofia*. Kirjallinen kuukausilehti 1879.
- Perander, J.J.F., *Kalevalan Aino – runoista*. Kaikuja hämeestä 2. Helsinki 1874.
- Perander, J.J.F., *Katsahdus nykyajan naiskysymykseen*. Valvoja 3/1883.
- Perander, J.J.F., *Kritisk undersökning af statsbegreppet i den hegelska filosofin*. Helsingfors 1870.
- Perander, J.J.F., *Sisar Kalevalassa*. Esitelmä Suomalaisen Seuran kokouksessa lokak. 27. p. 1882. Kaikuja Hämeestä 4. Helsinki 1886.
- Perander, J.J.F., *Suomen Kansanvalistusseurasta ja sen toimesta*. Kirjallinen kuukausilehti 11/1876.
- Perander, J.J.F., *Valtiolainojen vaikutuksista I–II*. Kirjallinen kuukausilehti 4/1869.
- Perander, J.J.F., *Yhteis-kunta uutena aikana*. Kirjallinen kuukausilehti 1/1866.
- Perälä, T., J.J.F. Perander kasvatustieteilijänä. Kasvatusopillinen aikakauskirja 1947.
- Piaget, J., *Das Weltbild des Kindes*. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1980.
- Piaget, J., *Urteil und Denkprozeß des Kindes*. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1981.
- Pietarinen, J., *J.V. Snellmanin oppi sivistysvaltiosta*. In: Patoluoto (hrsg.) 1984.
- Platon, *Parmenides*. Teokset 3. Keuruu 1979.
- Platon, *Sofisti*. Teokset 5. Keuruu 1982.
- Platon, *Timaios*. Teokset 5. Keuruu 1982.
- Platon, *Valtio*. Helsinki 1972.
- Popper, K., *The open society and its enemies*. London 1966.
- Pulkkinen, T., *The degeneration of the will*. G.W.F. Hegel, J.V. Snellman and J. Teljo on the state and the will. In: Kanerva, J.–Palonen, K. (hrsg.), *Transformation of Ideas on a Periphery*. Political Studies in Finnish History. Ilmajoki 1987.
- Pulkkinen, T., *Valtio ja vapaus*. Jyväskylä 1989.
- Päivänsalo, P., *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki 1971.
- Pärssinen, J., *Kasvatusopilliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa vuosina 1801–1843*. Helsinki 1911.
- Pöggeler, O. (hrsg.), *Hegel*. Einführung in seine Philosophie. München 1977.
- Pöggeler, O., *Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang*. Hegel-Studien, Band 15. Bonn 1980.
- Rausch, H., *Theoria*. Von ihrer sakralen zur philosophischen Bedeutung. München 1982.
- Reble, A., *Hegel und die Pädagogik*. Hegel-Studien. Band 3. Bonn 1965.
- Rein, Th., *Filosofins studium vid Åbo Universitet*. Åbo universitets lärdomshistoria 10. Filosofin. Helsingfors 1908.
- Rein, Th., *J.V. Snellmanin elämä I–II*. Helsinki 1904.
- Rein, Th., *Om den filosofiska methoden i sitt förhållande till öfriga vetenskapliga metoder*. Helsingfors 1868.
- Relander, H.M.J., *J.W. Snellman'in mielipiteet koulun kasvatuksesta ja opetuksesta*. TuP 1895.

- Ritter, J., *Metaphysik und Politik*. Studien zu Aristoteles und Hegel. Frankfurt am Main 1977.
- Rohs, P., *Form und Grund*. Hegel-Studien. Beiheft 6. Bonn 1969.
- Rosenkranz, K., *Die Pädagogik als System*. Königsberg 1848.
- Rosenkranz, K., *G.W.F. Hegels Leben*. Darmstadt 1977.
- Rousseau, J.J., *A Discourse on Inequality*. London 1988.
- Rousseau, J.J., *Emile or education*. London 1925.
- Rousseau, J.J., *Der Gesellschaftsvertrag*. Leipzig 1984.
- Routila, L., *Die aristotelische Idee der Ersten Philosophie*. Acta philosophica fennica XXIII. Amsterdam 1969.
- Ruin, W., *Hedelmättömyys kasvatustieteessä*. Valvoja 1888.
- Ruin, W., *Pedagogisk litteratur på finska I-II*. Tidskrift utgifven af Pedagogiska Förening i Finland 1903.
- Ruin, W., *Snellman, skolan och de pedagogiska tankarna*. Tidskrift utgiven av Pedagogiska Förening i Finland 1906.
- Ruuth, M., *Teologia*. In: Suolahti (1928).
- Saarinen, A., *Vapautta naisille! Puheenvuoroja naisten historiasta, naisliikkeistä ja teoriasta*. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 1/1986. Yleinen aate- ja oppihistoria. Oulu 1986.
- Sainio, M.A., *J.J.F. Perander kasvatustieteellisen ajattelijana*. Kasvatus ja koulu 1952.
- Sainio, M.A., *Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa*. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja VII. Jyväskylä 1953.
- Sainio, M.A., *Kasvatuksen tutkimus ja opetus Turun Akatemiassa*. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XIV. Jyväskylä 1957.
- Salomaa, J.E., *Filosofia*. In: Suolahti (1928).
- Salomaa, J.E., *J.V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Turku 1948.
- Salomaa, J.E., *Yleinen kasvatustieteen oppi*. Turku 1947.
- Salomaa, S., *J.H. Avellan historioitsijana*. Turun historiallinen arkisto IX. Turku 1945.
- Schad, J.B., *Gemeinfaßliche Darstellung des Fichteschen Systems und der daraus hervorgehenden Religionstheorie*. Dritter Band. Erfurt 1802.
- Schelling, F.W.J., *Schriften 1804–1812*. Berlin 1982.
- Schelling, F.W.J., *System des transzendentalen Idealismus*. Leipzig 1979.
- Schelling, F.W.J., *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*. Hamburg 1974.
- Schelling, F.W.J.–Hegel, G.W.F., *Kritisches Journal der Philosophie*. Leipzig 1981.
- Schiller, F., *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Werke 20. Weimar 1962.
- Schmidt, G., *Hegel in Nürnberg*. Untersuchungen zum Problem der philosophischen Propädeutik. Tübingen 1960.
- Schmied-Kowarzik, W., *Dialektische Pädagogik*. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- Schmied-Kowarzik, W., *Hegel und die Pädagogik*. In: Beyer, W. (hrsg.), *Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung*. Nürnberger Hegel-Tage 1981. Hamburg 1982.
- Siljander, P., *Empiirisen kasvatustieteen perusteita*. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 78/1991. Oulu 1991.
- Siljander, P., *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu 1988.
- Siljander, P., *Johdatusta henkittieteelliseen pedagogiikkaan*. Wilhelm Dilthey–Herman Nohl–Theodor Litt. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiarum rerum socialium. No. 5. Oulu 1987.
- Siljander, P., *Päämäärä – väline -ongelma pedagogiikassa*. Kasvatus 5/1987.

- Snellman, J.V., *Deutschland. Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder 1840–1841*. Mit einem Kommentarband. Helsinki 1984.
- Snellman, J.V., *Kootut teokset II*. Porvoo 1928.
- Snellman, J.V., *Kootut teokset XII*. Porvoo 1931.
- Snellman, J.V., *Samlade arbeten*. Helsingfors 1892–.
- Spencer, H., *Kasvatus tiedollisessa, siveellisessä ja ruumiillisessa suhteessa*. Porvoo 1924.
- Spinoza, B., *Die Ethik*. Lateinisch/deutsch. Stuttgart 1980.
- Stenius, M., *Z.J. Cleve*. Suomen koulujen isä I–II. Vammala 1938.
- Stuke, H., *Hegelianismus*. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3.
- Sundwall, J.M., *De dialectica intellectus natura*. Aboae 1817.
- Sundwall, J.M., *De principio ethices Kantianae*. Aboae 1823.
- Suolahti, G. u.a. (hrsg.), *Helsingin yliopiston alkuajoilta*. Porvoo 1928.
- Suortti, J., *Opetussuunnitelmaongelma I–II*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309–310/1981. Jyväskylän yliopisto.
- Sundwall, J.M., *Persoonallinen tieto ja koulu*. In: Koulu ja tieto. Kouluhallitus. Helsinki 1990.
- Sysiharju, A.-L., *Juhana Vilhelm Snellman pedagogina*. Kasvatus 3/1981.
- Sysiharju, A.-L., *Snellmanin kasvatusajattelun sivuutettu aspekti: kodin ja sen tavan merkitys*. Kasvatus 3/1982.
- Teljo, J., *Valtio ja yhteiskunta Snellmanin valtiofilosofiassa*. Helsinki 1934.
- Tengström, J.J., *Chronologiska Förteckningar och Anteckningar öfver finska universitetets firdna procancellorer samt öfver faculteternas medlemmar och adjuncter, från universitetets stiftelse inemot dess andra sekularår*. Helsingfors 1836.
- Tengström, J.J., *De fundamento virtutis I*. Aboae 1826.
- Tengström, J.J., *Gezelii den yngres minne*. Helsingfors 1833.
- Tengström, J.J., *Om några hinder för Finlands litteratur och kultur I–II*. Åbo 1817–1818.
- Tenku, J., *Eräitä Axel Adolph Laurellin tiedon käsitteen piirteitä*. Ajatus 26. Helsinki 1964.
- Tenku, J., *J.V. Snellman as an Ethical Relativist*. Ajatus 35. Helsinki 1973.
- Thaulow, G., *Die Gymnasial – Pädagogik im Grundrisse*. Kiel 1858.
- Thaulow, G., *Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft*. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik. Berlin 1845.
- Thaulow, G., *Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht I–III*. Kiel 1853–1854.
- Theunissen, M., *Sein und Schein*. Die kritische Funktion der Hegelschen Logik. Frankfurt am Main 1978.
- Tigerstedt, E.N., *Ur Snellmans docentföreläsningar*. Svenska litteratursällskapet i Finland CCCVI. Historiska och litteraturhistoriska studier 21–22. Helsingfors 1976.
- Toiskallio, J., *Tajunta ja traditio*. J.V. Snellman ja dialektinen pedagogiikka. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:68 1980.
- Toiskallio, J., *Traditio Snellmanin pedagogiikan peruskäsitteenä*. In: Snellman ja sivistys. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 14. Jyväskylä 1981.
- Topitsch, E., *Die Sozialphilosophie Hegels als Heilslehre und Herrschaftsideologie*. München 1981.
- Tugendhat, E., *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung*. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt am Main 1981.
- Vico, G., *Die neue Wissenschaft über die gemeinschaftliche Natur der Völker*. München 1924.
- Voltaire, F.-M. A., *Philosophical Dictionary*. London 1988.
- Väyrynen, K., *Bildung und Reflexion bei Hegel*. In: Holz, H.H.–Manninen, J. (1987).
- Väyrynen, K., *Gesunde Vernunft und kritische Subjektivität in Hegels Aufklärungsbegriff*. In: Alavuotunki u.a. (1987).

- Väyrynen, K., *Pedagogiikka ja dialektiikka*. Tutkimuksia Hegelistä. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 2/1986. Yleinen aate- ja oppihistoria. Oulu 1986.
- Weizsäcker, C.F. von, *Die Einheit der Natur*. München 1982.
- Wilenius, R., *Dialektik des Selbstbewusstseins*. Ajatus 38. Vammala 1980.
- Wilenius, R., *Kolme näkijää ja tekijää*. Lönnrot, Runeberg, Snellman ja Suomen suunta. Jyväskylä 1986.
- Wilenius, R., *Snellmanin linja*. Henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä 1979.
- Wilenius, R., *Snellman kasvattajana*. In: Snellman ja sivistys. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 14. Jyväskylä 1981.
- Wright, G.H. von, *The Varieties of Goodness*. London 1963.
- W.S., *Sakari Joakim Cleve*. Kaikuja Hämeestä VI. Albumi, toimittanut Hämäläinen osakunta. Helsinki 1901.
- Wundt, M., *Die deutsche Schulphilosophie im Zeitalter der Aufklärung*. Hildesheim 1964.

Personenregister

- Adorno, T.W.F. 65
 Agardh, C.A. 86-87, 93
 Almqvist, C.J.L. 163, 195
 Aminoff, G. 215
 Apel, K.O. 12, 19, 71, 93
 Aquin, T. 120, 163-164
 Aristoteles 43, 56-57, 78, 120, 241-242,
 253, 275, 278-279, 285, 289-290
 Arwidsson, A.I. 24, 29
 Augustinus, 68, 76
 Avellan, J.H. 17, 26, 70, **105-112**, 266
 Bacon, F. 98, 260
 Bell, 109
 Beneke, F.E. 210, 216, 234
 Boethius, 28
 Bolin, W. 17, 163, 175, 214, 217, 221, 223-
 228, 239, 280
 Bonsdorff, J. 26
 Brezinka, W. 295
 Browallius, 52
 Böök, E. 18
 Chladens, 19
 Chydenius, A. 24
 Cleve, J. 215
 Cleve, Z.J. 16-18, 25, 27, 54, 61, 82, 88, 90,
 103, 105, 114-115, 118, 139, 158, 183,
 213-277, 278, 280, 287, 292, 294
 Comte, A. 293
 Cygnaeus, F. 158
 Cygnaeus, U. 16, 114-115, 178, 182, 187,
 194-195, 213, 219, 229, 270-271
 Descartes, R. 68, 80-82, 108, 110
 Dewey, J. 11, 264
 Dillthey, W. 10-11, 93
 Dittes, 243
 Elias, N. 39, 171
 Engels, F. 36, 119
 Exner, S. 280-281
 Fechner, G.T. 235
 Feuerbach, L. 12, 17, 65, 71, 116, 119, 206,
 224
 Fichte, J.G. 24-25, 28-30, 34, 47, 54, 57, 61,
 76, 80, 110, 117, 127-129, 131-132, 137,
 140, 215, 222, 225, 243
 Flitner, W. 10
 Forsskål, P. 24
 Foucault, M. 235
 Fourier, 118
 Franzen, F.M. 23
 Freire, P. 211-212
 Freud, S. 232, 281
 Fröbel, 178
 Gadamer, H.G. 19-21, 188
 Galilei, G. 108
 Geier, E.G. 93, 107, 186
 Goethe, J. W. 157
 Grotius, H. 19
 Gripenberg, 194
 Grubbe, S. 66, 93
 Gylden, N.A. 118
 Habermas, J. 12, 19, 93, 98, 276
 Hamilton, 109, 111
 Hartman, G.I. 235-237
 Hartmann, E. 17, 65, 279, 281, 290
 Harva, U. 236
 Hassel, H. 24
 Hegel, G.W.F. 9-17, 20-21, 23, 25, 27, 30-
 34, 36-37, 44-47, 54-67, 69-71, 74-76,

- 80, 82, 84, 90-92, 97-98, 101, 104-108, 110-111, 113, 116-127, 129-132, 134-137, 139-141, 144-146, 148, 159-171, 182-185, 187-188, 192, 201, 204-205, 207-208, 211, 214-216, 221, 224, 231, 233-234, 242-243, 257-258, 266-267, 273-274, 278, 280-281, 293-295
- Heidegger, M. 12, 19
- Henrich, D. 76
- Herbart, J.F. 10, 63-64, 104, 191, 207, 210, 216, 221, 224-225, 234, 242, 257-259, 261, 263, 278-283, 287-290, 292-296
- Herder, J.G. 17, 25-26, 29, 35-37, 54, 108, 142, 145-146, 148, 152
- Hilton, 109
- Hobbes, T. 108
- Horkheimer, M. 166
- Humboldt, W. 30, 46, 186
- Hume, D. 281
- Husserl, E. 12, 275-276
- Hutcheson, F. 90, 232
- Hwasser, I. 24, 31
- Höijer, B. 28, 31, 34
- Jachmann, 30
- Jacobi, F.H. 17, 25, 62-63, 66
- Jacotot, 109
- Johnsson, M. 279, 292-293
- Kant, I. 13, 17, 23-26, 29-30, 36, 54, 56-57, 64, 80, 82, 90, 110, 117, 127-128, 137, 148, 166, 171, 190, 215, 222-223, 227, 257, 280-281, 283, 296
- Kapp, A. 10, 105, 113, 119, 208, 243
- Kapp, F. 10, 105, 113, 119
- Kellgren, H. 27, 55, 58, 222
- Kierkegaard, S. 119, 206
- Klafki, W. 10, 12
- Kosik, K. 211
- Kothen, C. 115, 220, 250
- Lagus, A.J. 23
- Lamartine, 157
- Lancaster, 109
- Laurell, A.A. 17-18, 25, **62-105**, 106, 111-112, 117, 138, 155, 186, 231, 266
- Leibniz, G.W. 99, 113, 120, 122, 127-129, 225, 280-281
- Leinberg, K.G. 77, 99
- Lepelletier, 209
- Lessing, G.E. 145, 156, 208-209
- Litt, T. 10
- Locke, J. 24, 26, 53, 281
- Luther, M. 175
- Lönnbeck, G.F. 114
- Macchiavelli, 169
- Mager, K. 261
- Mao - Tse - Tung 212
- Markovic, M. 71
- Marx, K. 13, 24, 38, 70-71, 91, 113, 118-119, 130, 132, 206, 211, 268, 296
- Meier, 19
- Melanchton 9
- Melartin, E.G. 26
- Mill, J.S. 17, 278-279
- Montesquieu, 116, 126, 130, 146, 168-169
- Moog, W. 10
- Natorp, P. 30,
- Nervander, J.J. 221, 279
- Niemeyer, A.H. 26, 106, 210
- Niethammer, F.I. 17, 30, 54, 71, 84, 97-98, 102, 162
- Nohl, H. 10
- Ohlert, A.L.J. 280
- Owen, 119
- Palander, G. 23
- Paulson, 178
- Perander, J.J.F. 17-18, 25, 224, **278-292**
- Pestalozzi, J.H. 26, 30, 104, 109, 115, 207, 243, 258-259, 261, 264, 270, 281, 287, 291
- Piaget, J. 11
- Pierce, C.S. 36
- Platon 9, 30, 34, 43, 76, 91, 188, 279, 281, 283-285
- Popper, K. 91, 295
- Porthan, J.G. 23-24, 26, 105-106
- Pythagoras, 275
- Ranke, L. 19
- Reiff, 116, 120-121, 222
- Rein, T. 217, 221-222, 224, 228, 239, 258, 279
- Ricardo, D. 166
- Riedel, M. 12
- Rosenkranz, K. 10, 14-16, 70, 113, 117, 119, 156, 172, 208, 210-211, 243
- Rousseau, J.J. 9, 26, 104, 109, 126, 130, 149, 168-169, 206, 229, 231-232, 281, 283
- Ruge, A. 116
- Ruin, W. 279, 288, 292-295
- Runeberg, J.L. 116
- Sainio, M.A. 18

- Salomaa, J.E. 121
 Salzmann, C.G. 106, 109
 Sartre, J.P. 212
 Say, 166
 Schelling, F.W.J. 17, 24-25, 28-30, 32-34,
 36-37, 40-41, 44-47, 54, 57, 61-62, 65-
 66, 69, 73, 75-76, 92, 119, 122-123, 208,
 234, 236, 294
 Schiller, F. 9, 17, 25, 30, 36, 42-43, 54, 69,
 108
 Schlegel, F. 106, 274
 Schleiermacher, F. 30, 63, 172, 182-183,
 207-208
 Schlözer, 106
 Schopenhauer, A. 279
 Schwarz, 210
 Shaftesbury, 232
 Shakespeare, 157
 Smith, A. 166
 Snellman, J.V. 15-18, 23-25, 27, 40, 51,
 53-55, 61, 64, 66, 70, 82, 87-88, 99, 103,
 105, **113-212**, 213-217, 219-223, 225,
 228, 232-233, 239, 242-243, 251, 253,
 265-266, 279, 292
 Soininen, M. 279, 292-293
 Sokrates, 34
 Soldan, A.F. 271, 279
 Spencer, E. 17, 279, 281, 283, 285-286
 Spinoza, B. 19, 80, 113, 120, 122, 215, 222,
 224, 226-228, 234, 296
 Spranger, E. 10
 Stein, L. 70
 Stenbäck, L. 216
 Stirner, M. 206
 Strümpell, 216
 Sundwall, J.M. 24, 31
 Tegner, 26, 93
 Teljo, J. 129
 Tengström, J. 26, 28, 35
 Tengström, J.J. 16-18, 23-24, **27-61**, 67, 69-
 70, 73, 75, 106, 111-112, 114, 117, 137,
 172, 197, 213, 215, 222, 236, 266
 Tengström, J.M. 28
 Tengström, R. 54-55, 58
 Tenkku, J. 78-81
 Terserus, 44
 Thaulow, G. 10, 16, 70, 113, 119, 156, 208-
 210, 243, 252
 Topitsch, E. 91
 Trendelenburg, A. 65
 Vico, G. 37, 78, 80-82
 Voltaire, 116
 Weitling, 118
 Westzynthius, C.G. 28
 Winckelmann, J.J. 29
 Wittgenstein, L. 12
 Wright, G.H. 74-75

